Módulo 1
Desarrollo personal y social en los niños pequeños

Propósitos

A través de las actividades que las educadoras realicen con el apoyo de esta Guía se pretende que…

1. Comprendan cómo han evolucionado las concepciones sobre la infancia y reflexionen acerca de su influencia en las formas de tratar y educar a los niños pequeños.
2. Analicen algunos planteamientos teóricos recientes sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil.
3. Expliquen las relaciones que identifican entre el conocimiento científico actual sobre las capacidades y potencialidades infantiles y los planteamientos del Programa de Educación Preescolar 2004.
4. Analicen el campo formativo “Desarrollo personal y social” y reconozcan los desafíos que implica atender este campo en el trabajo cotidiano para favorecer el desarrollo de competencias emocionales y sociales en los niños pequeños.
5. Identifiquen los rasgos de la práctica docente (actitudes, formas de trato y comunicación, entre otros) que deben fortalecerse a fin de favorecer un ambiente propicio al desarrollo y al aprendizaje de los niños.

Primera parte

Actividad introductoria | **Tiempo estimado: 1 hora, 30 minutos**

¿Cómo hemos visto y considerado a los niños pequeños?

A continuación se presentan algunos textos que ilustran distintas concepciones sobre los niños, que han estado plasmadas en los programas de educación preescolar en México, así como opiniones de educadoras. Lea con atención y reflexione sobre su experiencia docente.

Los niños pequeños y la escuela[1]

Rosaura Zapata señala que en los primeros jardines de niños (kindergarten) que hubo en el país se realizaban "ejercicios con los dones de Fröebel, uso de las ocupaciones propiamente dichas, tales como: picar, coser, entrelazar, tejer, doblar y recortar; cuentos y conversaciones, cantos y juegos, trabajos en la mesa de arena y los relacionados con la Naturaleza, como son los de cuidado de plantas y de animales domésticos". Como ejemplo menciona el programa elaborado en 1903 por el kindergarten "Enrique Pestalozzi". En este programa se considera que la finalidad del jardín de niños es "educar al párvulo de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual, valiéndose para ello de las experiencias que adquiere el niño en el hogar, en la comunidad y en la naturaleza"; para lograr esta finalidad se incluyen un temario y los lineamientos para cada semana de trabajo (organizados alrededor de un centro de interés).

[…]

En el programa de 1942, un planteamiento central era procurar que el trabajo se fincara en las experiencias que el párvulo tenía a través de sus relaciones con el hogar, la comunidad y la naturaleza, a fin de capacitarlo para dar respuesta a las demandas que la vida misma le haría:

> El niño llega a nuestras manos ricamente dotado por la naturaleza, y lo único que tenemos que hacer es vigilar que el desarrollo de esa herencia se verifique sin precipitaciones ni forzamientos; tan sólo ofreciendo estímulos apropiados que nos hagan vislumbrar la luz del instinto, guía de nuestra labor. En el jardín el niño encontraría la continuación del hogar.

[…]

En 1962 se introdujo un programa que en sus fundamentos tomaba en cuenta los intereses, las necesidades, el desenvolvimiento biopsíquico y la adecuada conducción emotiva del niño.

---

[1] Fragmentos tomados de: Eva Moreno, "¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar?", en Cero en Conducta, año XX, núm. 51, México, Educación y Cambio, 2005.

Se planteaban “trabajos sencillos” para facilitar el paso de lo informal a lo formal (la escuela primaria), favorecer aptitudes artísticas, capacidad creadora, la iniciativa, la confianza en sí mismo, el amor a la verdad y el sentido de cooperación y responsabilidad. El programa se consideraba de carácter global porque coordinaba “las actividades mentales, motrices y sociales para resolver asuntos que darían nociones de conocimientos”– y cíclico, porque era único para los tres grados y la educadora lo adaptaría al grado de madurez de los niños; estaba organizado en cinco áreas de trabajo y los siguientes centros de interés: el hogar, la comunidad y la naturaleza, además de las cuatro estaciones del año.

[…]

En el Programa de Educación Preescolar de 1981 se adoptó el enfoque psicogenético; una interpretación que pretendía traducir y aplicar los hallazgos científicos de Jean Piaget sobre el desarrollo del pensamiento en los niños al campo de la educación y la didáctica. Este enfoque destacaba las siguientes características del niño que asiste a la educación preescolar:

> El niño es un sujeto cognoscente, que construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad. El niño preescolar se ubica en el periodo preoperatorio, según el enfoque psicogenético. Durante este periodo el pensamiento del niño recorre etapas que van desde un egocentrismo hasta una forma de pensamiento que se va adaptando a los demás y a la realidad objetiva.

[…]

En el Programa de Educación Preescolar 1992, el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego para favorecer su socialización, son los principios que fundamentaron dicho Programa. Este documento caracteriza al niño de la siguiente manera:

> El niño preescolar expresa, de distintas formas, una intensa búsqueda personal de satisfacciones corporales e intelectuales, es alegre, tiene interés y curiosidad por saber, indagar, explorar tanto con el cuerpo como a través de la lengua que habla. Las actividades que realiza implican pensamientos y afectos, es notable su necesidad de desplazamientos físicos. Es gracioso y tierno, tiene impulsos agresivos y violentos, es competitivo. Desde su nacimiento tiene impulsos sexuales. Mediante el juego expresa pensamientos, impulsos y emociones.

Opiniones de educadoras (2002)[2]

… Al principio hay que decirles [a los niños] cómo hacer todo: recortar, pintar, poner las cosas en su lugar, amarrar las agujetas; pero poco a poco, si uno les enseña cómo y los anima, pueden ir haciendo cosas por sí mismos... aquí lo poquito que podemos hacer por ellos les ayuda a desarrollar sus habilidades y los va haciendo más diestros... y eso es lo que tienes que evaluar pues así te das cuenta de lo que logran... Es importante que las educadoras sepamos observar a los niños, sobre todo su nivel de madurez: si saben recortar, colorear sin salirse de la raya, dibujar, copiar su nombre, todo lo que les desarrolla su coordinación motriz fina y gruesa.

"… lo más importante para mí es que el niño aprenda a socializar, a compartir, porque nada de eso traen cuando entran al jardín, no saben compartir, no saben cuidar sus cosas ni respetan las de sus compañeros, por eso hay que hacer reglas que los niños aprendan a respetar".

De los textos anteriores, trabajando en equipos, identifiquen la información sobre las ideas o creencias que se tenían sobre los niños pequeños, así como las actividades y/o prácticas que se han realizado en la educación preescolar.

Completen el siguiente cuadro.

Referente	*Ideas o creencias sobre los niños pequeños*	*Actividades y/o prácticas que se han realizado*
Rosaura Zapata y programa del kindergarten "Enrique Pestalozzi" (1903).		
Programa de 1942.		
Programa de 1962.		
Programa de 1981.		
Programa de 1992.		
Opiniones de educadoras.		

[2] Información obtenida por el equipo académico de la Subsecretaría de Educación Básica responsable de la reforma en preescolar, mediante observación y entrevistas con diferentes educadoras en distintas entidades del país, México, 2002.

Con base en la actividad anterior, compartan en grupo la información identificada y elaboren explicaciones para la siguiente pregunta:

- ¿Qué relación encuentran entre las ideas y creencias sobre los niños pequeños y los tipos de actividades que se han promovido en la educación preescolar?

Escriban las ideas que se obtengan como resultado de la discusión. Manténganlas a la vista, pues se utilizarán posteriormente.

Actividad 1. La Evolución científica de las concepciones sobre los niños pequeños	Tiempo estimado:2 horas, 30 minutos

Propósito: reflexionar sobre algunos planteamientos derivados de los avances científicos sobre el conocimiento de los niños, y explicar las rupturas que representan con las concepciones predominantes.

1.1. Analice los siguientes textos e identifique las ideas principales que exponen los autores acerca de cómo son los niños pequeños.

A

El niño según Piaget: un interlocutor intelectual del adulto (fragmentos)

Emilia Ferreiro[3]

El reconocimiento de la sexualidad infantil y el reconocimiento de la inteligencia de los niños son dos de los logros de nuestro siglo, que han cambiado nuestra representación de la infancia. No se trata simplemente de datos nuevos, que se agregan a los anteriores, sino de un cambio radical en nuestra visión de la evolución psicológica.

La visión occidental de la infancia era a la vez edulcorada y despreciativa. Edulcorada, porque se había convertido en lugar común el decir que los niños son espontáneos, ingenuos, sinceros, tiernos... Pero, desde el punto de vista intelectual, era el desprecio: los niños son subdesarrollados, incoherentes, incapaces de comprender los razonamientos más elementales y de expresarse con propiedad.

Visión reaseguradora, sin duda. Desde el punto de vista afectivo: si la infancia es la pureza angelical, no existen el deseo, el drama, la angustia, los conflictos afectivos; sólo existe la asepsia de los ángeles. Desde el punto de vista intelectual: si la infancia es un estado de subdesarrollo, la adultez es el estado “acabado”, completo.

[3] Para los fines de esta guía se han tomado algunos párrafos del texto de Emilia Ferreiro, “El niño según Piaget: un interlocutor intelectual del adulto”, en Vigencia de Jean Piaget, México, Siglo XXI, pp. 20-32. Para un análisis más profundo, se recomienda leer la obra completa.

No es necesario comprender la “incompletud” del niño en su propia especificidad. Todo lo que debe hacer el adulto es ayudar (u obligar) al niño a convertirse en un ser humano completo.

Dos grandes pensadores de nuestro siglo han sacudido desde sus cimientos esta representación. La pureza angelical fue destruida por Sigmund Freud con la noción estrictamente escandalosa de “sexualidad infantil”. El desprecio intelectual fue aniquilado por Jean Piaget.

[…]

El niño que Piaget nos invita a interrogar no es un receptáculo sino una fuente de conocimientos. Parece que dice cualquier cosa. Pero hagamos la hipótesis inversa. Desde el punto de vista heurístico, es mucho más rentable suponer que todo lo que dice el niño, todo lo que hace, cuando habla o cuando se calla, está motivado. Busquemos el sentido de sus palabras y de sus silencios. Y, sobre todo, olvidemos por un momento que nosotros “ya sabemos” las respuestas; finalmente, las respuestas interesan menos que el camino para llegar a ellas.

[…]

Colegas llegados de todas partes del mundo formularon muchas veces a Piaget la misma pregunta (una pregunta que él evidentemente detestaba): “¿Quiere usted a los (sus) niños?”. Pregunta a la que Piaget respondía invariablemente de la misma manera: “Por supuesto. Pero aunque no fuera así, eso no habrá cambiado en nada mis investigaciones”. Respuesta desconcertante para los inquisidores que partían con cierta sospecha sobre la frialdad interior del maestro.

Aunque la pregunta era ridícula, la respuesta era correcta y sirve para ilustrar este punto importante: no es por amor (ternura, devoción, o lo que se quiera) por lo que Piaget se dedicó a estudiar la infancia. Sus palabras son muy distantes del discurso pedagógico benévolo que predica el respeto hacia el niño, en términos emotivos pero casi vacíos desde el punto de vista cognitivo. Piaget ha cambiado nuestra visión de la infancia a través de un recorrido rigurosamente intelectual. Piaget, que no quería simplificarse la tarea imaginando que la herencia, lo innato, las condiciones iniciales, proveían ya de cierta manera la respuesta a las grandes preguntas del desarrollo del conocimiento; Piaget, interesado en mostrar la continuidad entre todas las formas de conocimiento, fue conducido a postular la creación de novedades desde el inicio… justamente para encontrar la apertura hacia nuevos posibles al final. Pensar que la invención de lo nuevo, la creación no se sitúa al final del desarrollo sino realmente al principio, que el crecimiento intelectual está guiado por la creación de novedades, son ideas cargadas de consecuencias. Una de ellas es la continuidad entre el pensamiento del niño y los grandes pensadores de la humanidad. En el Centro de Epistemología Genética, Piaget jugaba siempre que podía con esta continuidad: “Recuerden a Kant, cuando decía… y a ese niño que decía…” (por supuesto, eran palabras de niños que citaba Piaget, él que no se interesaba por el lenguaje…).

Entonces, el niño es un creador. ¿Qué es lo que inventa? Nada menos que los instrumentos de su propio conocimiento. El poder de esos instrumentos garantiza la aparición de novedades desde el punto de vista de los contenidos del conocimiento. La conquista del objeto imposible, el objeto domesticado, pero que retrocede siempre a pesar de los esfuerzos del sujeto en búsqueda de comprensión de lo desconocido.

El psicólogo que interroga a un niño debe recordar que interroga a un creador. De esta convicción intelectual (y no afectiva) se desprende un respeto igualmente intelectual (que, obligatoriamente, se acompaña de un respeto afectivo). No se trata de un juego de palabras. El respeto intelectual establecido sobre una base puramente afectiva, sin conocimiento que lo sustente, no conduce muy lejos, porque es difícil –seguramente improbable- respetar (sin idealizar) lo que no se conoce. Por el contrario, respetar conociendo, respetar a pesar de lo que ya se conoce, obliga a superar el desagrado que produce la extrañeza por un acto voluntario de restitución de la legitimidad del otro.

Encontrar las palabras justas para designar esa extrañeza de los orígenes no es tarea fácil. Freud no ha estado acertado con el "narcisismo", ni con el niño "perverso polimorfo". Tampoco Piaget lo ha estado con el "egocentrismo", ni con el niño "preoperatorio" (peor aún: "prelógico").

La elección de términos no es nunca una tarea fácil, sobre todo cuando, por exigencia teórica, hay obligación de utilizar terminología del observador externo pero haciendo el esfuerzo por restituir (por reconstrucción) el punto de vista del sujeto en desarrollo (un sujeto que todavía no es tal, frente a un objeto que no tiene aún los atributos exigidos, etcétera). Por eso carecemos de descriptores adecuados, y nos vemos condenados a emplear palabras defectuosas o con comillas de precaución.

[…]

Si las relaciones entre la teoría de Piaget y la psicología del desarrollo han sido a menudo mal empleadas, las cosas se complican aún más cuando consideramos la enorme repercusión de los descubrimientos de Piaget en el plano educativo. Las relaciones entre la teoría de Piaget y la institución escolar y/o la pedagogía ha sido casi siempre confusas (es lo menos que se puede decir). En efecto, una serie de problemas han sido mal planteados y peor aún analizados cuando se creyó que la teoría de Piaget era la clave para todos los problemas de aprendizaje de la escuela, que bastaba inspirarse en los temas estudiados por Piaget para decidir el *curriculum* escolar, o que había que considerar las edades medias del desarrollo cognitivo para decidir en qué momento enseñar tal o cual contenido.

Tomemos el caso del acceso a la lectura y la escritura. Como se trata de un campo que no fue explotado por Piaget durante su existencia, no se ve con claridad lo que pueda significar tener una visión "piagetiana" sobre lo mismo. Ha habido "piagetianos" que, con una visión puramente "deductiva", llegaron a la conclusión de que era preciso esperar el periodo de las

operaciones llamadas concretas, para tener garantías de éxito en el aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Efectivamente, es fácil darse cuenta de que el niño debe clasificar el material escrito (todas las realizaciones materiales de la letra A son A) y que debe considerar la posición de los elementos en el orden serial. La serie SOL y la serie LOS deben tratarse como dos grupos diferentes, a pesar de que sus elementos sean los mismos (cf. Ferreiro, 1988, pp. 36-37, para una crítica de estas posiciones).

Nuestras investigaciones no fueron guiadas por un enfoque de este tipo. En vez de pensar que las operaciones deben estar ya constituidas para poder aplicarse a nuevos contenidos, partimos de otra idea: que la estructuración de lo real es la fuente de las operaciones ("La lógica no es extraña a la vida: la lógica no es sino la expresión de las coordinaciones operatorias necesarias para la acción", Piaget e Inhelder, 1955, p. 304). En segundo lugar, debemos comprender cómo lee y escribe el niño antes de saber leer y escribir en el sentido escolar del término. En tercer lugar, era preciso imaginar que lo escrito no se reduce a un conjunto de asociaciones y coordinaciones entre sonidos y letras: que lo escrito podría ser un objeto conceptual, desde el punto de vista del niño en desarrollo. Que el niño piensa sobre la escritura, antes de la escuela y a pesar de ella, es también escandaloso.

Referencias bibliográficas

Piaget, J. y B. Inhelder (1955), *De la logique de l'enfant á la logique de l'adolescent*, París, Presses Universitaires de France (*De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidós, 1972). Rogoff, B., M. Gauvain y S. Ellis (1984), "Development viewed in its cultural context", en M. H. Bornstein y M.E. Lamb (eds.), *Developmental psychology*, Hillsdale, NJ, Earlbaum.

B

La infancia[4]

El niño de seis años es un pensador mucho más maduro y conocedor que uno de 18 meses. Su funcionamiento cognitivo claramente muestra un número de atributos positivos (por ejemplo, progresivo en cuanto al desarrollo) cuando es comparado con el de un menor que entra en el periodo de la infancia temprana. Por otra parte, el menor de seis años, y de manera más obvia el de cuatro y cinco años, parece presentar áreas de inmadurez cognitiva comparado con el niño de 10 o 14 años. Esta inmadurez aparente ha llevado a muchos teóricos a describir la mente del

4 El texto que se presenta es parte de la traducción al español que se hizo, para los fines de esta guía, del capítulo 3 "Early Chilhood", en John Flavell, Patricia Miller y Scott Miller, Cognitive Development,Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1997, pp. 76-85.

preescolar en términos primordialmente negativos. En la teoría de Piaget, por ejemplo, el niño de un año es “sensomotor,” el de 10 años “operacional-concreto,” y el de 15 años “operacional-formal” –designaciones todas buenas, de sonido positivo. El pobre niño de tres años, por otra parte, es etiquetado como “preoperacional” (y en ocasiones “preconceptual”), y con demasiada frecuencia la descripción de su pensamiento ha sido poco más que una letanía deprimente de sus respuestas equivocadas a las pruebas operacionales concretas. Declaraciones más recientes han corregido este error; éstas enfatizan los logros en el desarrollo de este periodo. De la misma manera que subestimamos la capacidad cognitiva de los infantes en años pasados, aparentemente también hemos subestimado la de los niños pequeños. Al igual que en el caso del infante, las razones para la subestimación son en parte metodológicas. Puede ser que un menor conteste incorrectamente una tarea en particular pero es posible que tenga una comprensión parcial del concepto que está siendo evaluado. Conforme los investigadores sondearon la mente de los niños pequeños con tareas diagnósticas más sensibles, éstos mostraron un número impresionante de competencias —con frecuencia frágiles, seguramente, pero de cualquier manera genuinas. Algunas de estas competencias del preescolar son aquellas que Piaget previamente creía que se desarrollaban en los años de la infancia media, mientras que otras son habilidades cognitivas no estudiadas por Piaget.

Estos estudios son importantes porque nos hacen repensar nuestras creencias previas acerca del desarrollo cognitivo en la infancia. Si los preescolares tienen al menos los rudimentos de las habilidades que previamente eran encontradas sólo en niños mayores, y si generalmente son más competentes de lo que pensábamos, entonces surge una importante pregunta: ¿son las mentes de la infancia media y aun las adolescentes y adultas, tan radical y cualitativamente diferentes de las de la infancia como creía Piaget? Entonces, nuestro nuevo conocimiento nos presentó algunas incertidumbres y perplejidades acerca del desarrollo cognitivo en la infancia, de las cuales fuimos liberados durante el apogeo de la psicología del desarrollo de Piaget (esta es la dicha del progreso científico). Ahora examinaremos algunos de los logros positivos más importantes del periodo de la infancia temprana, difiriendo al Capítulo 4 una consideración sobre estas incertidumbres y perplejidades. Sin embargo, también reportaremos algunas limitaciones serias del pensamiento preescolar discutidas recientemente. Exploraremos las fortalezas y debilidades, examinando primero las habilidades tempranas de la representación simbólica, luego se describirán estructuras de conocimiento más complejas. Estas últimas incluyen el conocimiento de eventos y guiones, conceptos y categorías, y conocimiento parecido a la teoría, ilustrados por la “teoría de la mente” de los niños. Una sección final se enfocará en un concepto básico adquirido durante los años preescolares que claramente muestra habilidades tempranas inesperadas –el concepto de número. Todas estas competencias tempranas no solamente son importantes para el funcionamiento de los preescolares en la cotidianidad sino que pavimentan el camino para formas posteriores de comprensión. La relación entre formas tempranas y posteriores de comprensión es un tema central en el desarrollo cognitivo.

C

Francesco Tonucci[5]

Un niño pequeño, que no sabe. Es todavía una opinión corriente que un niño empiece su experiencia cognitiva *importante* después de los seis años, cuando inicia la que se llamaba la *edad de la razón* (*el uso de razón*): es en ese momento cuando inician, por una parte, los aprendizajes fundamentales de la lectura, la escritura y el cálculo, con el comienzo de la escuela elemental, y, por otra, la integración en la vida religiosa con la preparación para los primeros sacramentos. Pensando pues, en ese niño pequeño, *que no sabe*, la escuela infantil puede permitirse, sin sentido de culpa y sin una reacción por parte de los padres, el proponer actividades banales y humillantes […]

Pero el niño sabe. Todo lo anterior se basa sobre el presupuesto de que el niño no sabe; pero ése es un supuesto claramente equivocado. Los numerosos estudios de psicología genética y de psicología evolutiva sostienen y demuestran que, sin embargo, el niño sabe que empieza a saber por lo menos desde el momento de su nacimiento, y que su conocimiento se desarrolla en los primeros días, en los primeros meses y en los primeros años más de lo que se desarrollará en el resto de su vida. La curva del desarrollo empieza alta, se eleva enseguida, al nacer, para luego declinar en los años de la escuela. El niño vive, por consiguiente, en este primer periodo las experiencias decisivas, pone los fundamentos para toda la posterior construcción social, cognitiva, emotiva […]

Si esto es verdad […] Si todo esto es verdad, se debe pensar y querer, precisamente para esta etapa, una escuela de alto nivel, adaptada al vertiginoso ritmo de desarrollo de los niños y confiada a adultos especialmente preparados y formados.

D

Barbara T. Bowman y Frances M. Stott[6]

Se considera que el infante llega al mundo con las propensiones biológicamente determinadas para ser activo, y con unas capacidades organizadas de autorregulación. Además, existen múltiples maneras de desarrollar funciones para alcanzar las metas que son importantes para nuestra especie […].

---

[5] Fragmentos extraídos del Cuaderno que se distribuyó en el TGA de 2003-2004. Se recomienda leer el texto completo: Francesco Tonucci, "La verdadera reforma empieza a los tres años", en La reforma de la escuela infantil, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro. Serie: Cuadernos), 2002.

[6] El texto seleccionado es un fragmento de la traducción al español que se realizó con fines de consulta en la Subsecretaría de Educación Básica: "Understanding development in a cultural context. The challenge for teachers", en Bruce L. Mallory y Rebecca S. New (eds.), Diversity and Developmentally Appropriate Practices. Challenges for Early Childhood Education, Nueva York, Teachers College Press (Early childhood education), 1994, pp. 119-133.

Logros del desarrollo que, se piensa, trascienden las diferencias culturales, incluyen tareas como establecer relaciones sociales mutuamente satisfactorias, organizar e integrar las percepciones, aprender un idioma, desarrollar sistemas de categorías, pensar, imaginar y crear. Y, puesto que el crecimiento y el desarrollo de los niños son razonablemente ordenados, los logros del desarrollo son aprendidos de manera similar por todos los niños y ocurren en secuencias predecibles.

Los niños también maduran de acuerdo con un plano individual. Cada niño nace con una estructura genética única, que determina cuándo y cómo se activan y expresan las reglas del desarrollo. Por ejemplo, algunos niños sufren grandes dolores al nacerles los dientes, mientras que otros apenas parecen notar su aparición. El afán de autonomía de algunos niños es discreto y episódico, mientras que otros gritan abiertamente su necesidad de "hacer las cosas por sí mismos" […] Pueden esperarse diferencias individuales en el desarrollo, y cuanto menor es el niño, mayor es la variación normal. Esta es, en sí misma, una regla del desarrollo.

Sin embargo, los hitos del desarrollo sólo cobran su significado en el contexto de la vida social. El significado de la conducta queda determinado por los valores y expectativas de los miembros de una cultura, transmitidos de una a otra generación. Por consiguiente, los niños aprenden a equilibrar sus necesidades y deseos con las limitaciones y las libertades del mundo social en que viven, para expresar sus predisposiciones de desarrollo en formas que sean congruentes con las prácticas de su familia y de su cultura […]

Los factores culturales desempeñan un papel importante al determinar cómo y qué aprenderán los niños (Rogoff, Gauvain y Ellis, 1984). Dichos factores se entrecruzan con el potencial de la edad/etapa, las características personales y la experiencia, dándoles dirección y sustancia. Por tanto, la cultura es importante en cualquier análisis de las prácticas apropiadas para el desarrollo (DAP, por sus siglas en inglés) ya que afecta profundamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las diferencias culturales pueden hacer que los maestros comprendan mal a sus niños, evalúen mal su competencia en el proceso de desarrollo y hagan planes erróneos para su realización educativa.

Referencias bibliográficas

Rogoff, B., M. Gauvain y S. Ellis (1984), "Development viewed in its cultural context", en M. H. Bornstein y M. E. Lamb (eds.), *Developmental psychology*, Hillsdale, NJ, Earlbaum.

1.2. En equipos, discutan y completen las siguientes afirmaciones con argumentos derivados de la lectura de los textos anteriores.

a) Las tesis centrales que contrastan con las creencias o concepciones presentadas en la actividad introductoria son…

b) Cuando Piaget reivindica al niño como interlocutor intelectual del adulto, algunas rupturas con las concepciones predominantes son…

c) Algunos planteamientos de Piaget que son cuestionados, debido a la evolución cien tífica, y a los que se refiere en John Flavell son…

d) Si bien cada niño nace con una estructura genética única, el contexto en el que se desarrolla influye en...

1.3. En grupo, analicen la información elaborada en los equipos. Para enriquecer la discusión, se sugiere que un equipo presente la información correspondiente a un inciso y los demás expongan sus acuerdos o desacuerdos, basándose en argumentos contenidos en los textos.

Completen el cuadro elaborado en la actividad introductoria.

Referente (de acuerdo con el conocimiento actual)	*Ideas o creencias sobre los niños pequeños*

Discutan y completen las siguientes afirmaciones:

a) A pesar del conocimiento actualmente disponible sobre los niños y los intentos por integrarlo a definiciones de tipo curricular, persisten y permanecen ciertas prácticas en las formas de intervención educativa, porque...

b) Si las creencias sobre cómo hemos visto y considerado a los niños pequeños *no* se contrastan y modifican a la luz del nuevo conocimiento sobre sus procesos de desarrollo y aprendizaje, es probable que...

Elaboren una conclusión con ideas que les permitan responder la siguiente afirmación:

La evolución científica de las concepciones sobre los niños pequeños implica cambios radicales en nuestras formas de ver y tratar a los niños, porque...

Actividad 2. Desarrollo y aprendizaje | **Tiempo estimado: 2 horas, 30 minutos**

Propósito: comprender las relaciones entre los procesos de desarrollo y de aprendizaje e identificar los factores que los favorecen en los niños pequeños.

2.1. Con base en sus conocimientos, en las experiencias que ha vivido con sus alumnos yen la información que le aportaron los textos revisados en la actividad 1, analice las siguientes afirmaciones. ¿Qué puede cuestionar en ellas? Discútalo con dos de sus colegas.

a) *Las posibilidades del desarrollo en los niños están principalmente determinadas por factores biológicos y psicológicos.*

b) *Todos los niños transitan por las mismas etapas de desarrollo de acuerdo con su edad, ello les permite madurar para poder aprender. Cuando algún niño no muestra las características de esa etapa, es que tiene algún problema en su desarrollo.*

c) *Las condiciones en las que viven los niños determinan sus posibilidades de aprender y progresar. Si un niño vive en un ambiente cultural deprimido, la escuela difícilmente puede hacer algo para ayudarlo a progresar.*

d) *El desarrollo se da en cada niño o niña de manera diferente. Hay características generales pero no todos logran lo mismo al mismo tiempo.*

Analicen, en el Programa de Educación Preescolar 2004, el apartado “Fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos”. Identifiquen en el texto las ideas que les permitan rectificar o ratificar los argumentos presentados en la actividad anterior.

Comenten en grupo los resultados de la actividad: ¿cuáles son las ideas relevantes que identifican en los fundamentos del programa?

2.2. Analice, de manera individual, el texto de Elena Bodrova y Deborah J. Leong, “La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación”, que se encuentra en el Anexo 1. Destaque las ideas que le parezcan relevantes.

2.3. En equipos, elaboren síntesis o esquemas que les permitan explicar:

a) La relación entre aprendizaje y desarrollo.

b) El papel del contexto social en los procesos de aprendizaje y desarrollo.

c) El papel del lenguaje en el desarrollo.

2.4. Organicen una exposición en grupo: mediante la participación de un equipo y la aportación de los demás para enriquecer el trabajo.

Actividad 3. ¡Los niños tienen más capacidades que las que suponíamos!	**Tiempo estimado: 4 horas, 30 minutos**

Propósito: comprender, a partir de la reflexión sobre la práctica y el análisis de planteamientos teóricos, cómo puede propiciarse el despliegue de las capacidades de los niños mediante la intervención educativa sistemática.

3.1. De manera individual, reflexione y tome notas…

- Pensando en sus alumnos, ¿qué capacidades considera que ellos tienen y no han sido tomadas en cuenta para ser desarrolladas como parte del trabajo pedagógico cotidiano?

Elabore un cuadro que le permita registrarlas:

Capacidades que no ha considerado

3.2. Lea, de manera individual, los siguientes fragmentos:

Fragmento 1. Francesco Tonucci[7]

El niño correcto, el que hace bien lo que debe hacer, nos permite solamente comprender que ha aprendido algo. El que lo hace bien, lo hace como todos los que lo hacen bien. El que se equivoca, en cambio, obra de forma personal: el error es expresión irrepetible de lo que el niño tiene dentro, de lo que ha comprendido y de lo que no ha comprendido: es la manifestación de su modo de pensar, de razonar, de llegar a las conclusiones. El error es una extraña ventana abierta al mundo interior del niño y, por lo tanto, es importante no cerrarla para poder seguir el desarrollo

[7] Francesco Tonucci, op. cit.

del pensamiento infantil. La escuela debería utilizar y estudiar atentamente los errores de los niños en vez de temerlos y exterminarlos con ciegas intervenciones correctoras. Probemos a examinar algunos típicos errores infantiles. Un ejemplo de *error* lingüístico infantil: Mi hijo tenía alrededor de tres años y medio cuando le escuché decir *descubierto*. Yo estaba muy orgulloso de tener un hijo que con tanta precocidad pronunciaba correctamente un verbo irregular. Algunos meses después le oí decir *descubrido*. Tras una espontánea reacción de desilusión por el aparente retraso de aquel hijo que parecía tan inteligente, una cierta deformación profesional me ha llevado a reflexionar sobre lo que probablemente había sucedido; y lo que comprendí y descubrí me dio escalofríos y modificó profundamente mi conocimiento y mi comportamiento con mi hijo y con el niño en general. Evidentemente el primer *descubierto* era fruto de la imitación, pero el *descubrido* no podía ser imitado, no formaba parte de las expresiones familiares ni dialectales usadas en casa: esta forma la había construido el niño. Esto significa sencillamente que antes de los cuatro años un niño ya está en disposición de conjugar un verbo, es decir, sabe que el verbo es una parte variable del discurso; que los verbos son de tres tipos con terminaciones: en “ar”, “er” e “ir”; que el participio pasado lo hacen respectivamente en “ado” e “ido”; y que, por tanto, descubrir, que es el del tercer tipo (de la tercera conjugación) lo hará *correctamente* en *descubrido*. Mi hijo no sabía, por suerte para mí, que el verbo descubrir es un verbo irregular.

En este caso y en todos los que cada cual pueda encontrar en su propia experiencia, se aprecia cómo el niño usa estrategias y recorre caminos diferentes de los previstos por el adulto, y gracias a esto permite al adulto conocer, o por lo menos intuir, qué está sucediendo dentro del niño. Y por lo general lo que podemos ver y comprender nos muestra niveles de complejidad mucho más elevados de lo que imaginamos y por ello nos abre expectativas y nos anima a intervenciones educativas más correctas.

Fragmento 2. Emilia Ferreiro[8]

En cierto momento de la evolución, los niños tienen enormes dificultades para imaginar la escritura de una frase negativa del tipo “no hay pájaros”. Las dificultades son de dos tipos: para algunos, existe una contradicción flagrante entre las letras (que crean una presencia) y la ausencia a la que se hace referencia. Una niña de Ginebra trataba de marcar letras haciendo la menor presión posible con el lápiz sobre la hoja; al cabo de un momento dijo: “no se puede, porque se ven las letras”. De hecho, es una forma clara de expresar que necesitaríamos letras

[8] Emilia Ferreiro, Vigencia de Jean Piaget,5[a] ed., México, Siglo XXI, 2003, p. 31.

invisibles para escribir la ausencia. Pero eso no es todo: Martha, de seis años, rechaza escribir la negación porque “no hay letras para no hay pájaros” y Lisandro, de apenas cuatro años, se dedica a hacer letras torcidas, explicando que “las letras de no hay pájaros las tengo que hacer chuecas”.

No sería correcto confundir los dos tipos de razonamiento: hacer letras que hacen referencia a una ausencia puede parecer contradictorio en sí a algunos niños, pero a las mismas edades, los niños son sensibles a la dimensión verdad/falsedad, y rechazan nuestra propuesta porque, en el mundo, “sí hay pájaros” o bien, como Lisandro y Martha, estiman que las letras “bien hechas” no se prestan para representar lo que es falso. Se trata de dimensiones sociolingüísticas de la escritura, que plantean el problema de la verdad atribuida a los relatos de ficción y del prestigio social atribuido a la escritura socialmente constituida (incluido el poder de crear la verdad).

En equipos, identifiquen en los fragmentos anteriores, la información que les permita responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué capacidades muestran tener los niños?
- ¿En qué tipo de situaciones o experiencias pueden manifestarlas?
- ¿Qué papel juega el pensamiento en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños?

Compartan en el grupo las respuestas y comenten qué reflexiones les provocó la lectura de los textos anteriores en relación con las ideas que registraron en el cuadro.

3.3. Lean, de manera individual, el texto de John H. Flavell, que se encuentra en el Anexo 2, “Desarrollo Cognitivo”. Identifiquen la información que les permita contestar lo siguiente:

- Cómo caracteriza el autor los logros en el desarrollo cognitivo de los niños. Pueden utilizar el siguiente cuadro para organizar la información:

Capacidades de los niños	*En qué consisten y cómo contribuyen al desarrollo cognitivo*

3.4. Lean, de manera individual, el texto de Elena Bodrova y Deborah J. Leong, “Introducción a la teoría de Vygotsky”, que se encuentra en el Anexo 3. Identifiquen la información que les permita completar las siguientes ideas:

- Las herramientas de la mente son y sirven para...
- *Los humanos hemos creado herramientas para...*
- *Enseñar y aprender herramientas de la mente implica que...*

3.5. Usando la información obtenida en las actividades 3.3 y 3.4, en grupo enriquezcan el cuadro de la actividad 3.1 sobre las capacidades que no han considerado...

Elaboren conclusiones a partir de la siguiente cuestión:

- *¿Qué relación encuentran entre las capacidades de los niños y las herramientas que pueden utilizar para avanzar en su desarrollo?*

3.6. Organicen equipos. Donde haya posibilidades, intégrenlos por función (equipos coneducadoras y equipos con directoras y supervisoras). Analicen los principios pedagógicos que establece el Programa de Educación Preescolar 2004 (pp. 32-43).

A partir de la relación entre la información que han leído en todas las actividades y la de los principios pedagógicos, registren, en un cuadro como el que se muestra, la información que se solicita.

Equipos	***A partir de la función que desempeñan, ¿qué implicaciones prácticas concretas pueden derivar de estos principios?***
Principios pedagógicos sobre *características infantiles y procesos de aprendizaje* Principios pedagógicos sobre *diversidad y equidad* Principios pedagógicos sobre *intervención educativa*	

Presenten la información al grupo y enriquezcan las ideas si es necesario.

Retomando la información obtenida en las actividades anteriores, pónganse de acuerdo y decidan qué acciones están dispuestas a emprender de manera inmediata para...

- Apoyar e impulsar el mejoramiento del trabajo educativo en el plantel.
- Propiciar y/o fortalecer las relaciones de la escuela con las familias de los niños.

Actividad 4. Identidad personal, autonomía y las relaciones sociales	**Tiempo estimado: 4 horas**

4.1. De manera individual, lea en el *Programa de Educación Preescolar 2004* la descripción del campo formativo “Desarrollo personal y social”, así como el conjunto de competencias y la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...” (pp. 50-56).

Organizados en seis equipos, elaboren –en pliegos de papel – un cuadro como el siguiente y escriban en los espacios correspondientes la información que se solicita.

Aspectos del desarrollo personal y social	*Acciones y formas de relación que implica para el niño y la niña*
La construcción de la identidad personal. La autorregulación. Las relaciones interpersonales.	

4.2. Lean, de manera individual, el siguiente texto. En los mismos equipos complementen la información que registraron en el cuadro anterior con las ideas que les aporta este texto.

La identidad

Irene de Puig y Angélica Sátiro[9]

[…] La identidad es el resultado de un conjunto de experiencias que el niño adquiere en relación con su entorno físico y social.

Una de las tareas de la educación infantil es la de buscar la manera de posibilitar el descubrimiento y construcción de la propia personalidad. Un niño de tres a cinco años necesita un tiempo y un espacio donde "ejercitar" ese "yo" que está aprendiendo a ser, afirmándose él mismo.

La identidad no se descubre, no es una característica que se desvele. La identidad debe construirse y se hace desde uno mismo, pero con y gracias a los demás. Es, por tanto, una labor que requiere esfuerzo individual y participación colectiva. Es una labor compleja que contiene:

- *Elementos de percepción* en la construcción de la auto imagen. Entendiendo que ésta es la representación de uno mismo que cada cual se hace. Va muy relacionada con la percepción de los otros, con la comparación de diferencias y semejanzas, etcétera.
- *Elementos conceptuales*, en el sentido de cómo se concibe cada uno, cómo se piensa que es o qué idea tiene de sí mismo. En otras palabras, el auto concepto o la representación mental que cada uno tiene de sí mismo.

[9] Irene de Puig y Angélica Sátiro, Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil, Barcelona, Eumo /Octaedro (Recursos, 2 7), 2000, pp. 30-31.

- *Elementos emocionales* que dan la medida de cómo se valora cada uno o de la autoestima.

Una de las tareas fundamentales de la educación infantil es lo que se denomina "socialización". Hace referencia al trabajo de integración del niño en la sociedad. Esta adaptación o esta progresiva "humanización" se realiza, evidentemente, a partir del autoconocimiento y de la interrelación con el mundo social y natural. El autoconocimiento que se tiene de uno mismo está conectado con la propia manera de captar sus capacidades y posibilidades, y su relación con los demás: la familia, los amigos, la escuela, etcétera.

El autoconocimiento es una adquisición importante para descubrir la propia identidad y poder construir una personalidad sana y equilibrada que permita desarrollar las capacidades intelectuales y afectivas de los individuos. El conocimiento de uno mismo también ayuda a dar seguridad al niño; le permite un autodominio que posibilita el camino hacia la autonomía.

4.3. En grupo, analicen la información elaborada en los equipos. Para enriquecer la presentación se sugiere que un equipo inicie y los demás complementen y enriquezcan la información.

4.4. Lea de manera individual, en el anexo 4, el texto de Jack P. Shonkoff y Deborah A. Phillips (eds.) "El desarrollo de la regulación personal" y destaque la información que considere clave en cada uno de los apartados del texto.

4.5. Organicen cuatro equipos. Cada uno de los equipos se responsabiliza de elaborar una sinopsis sobre cada uno de los siguientes aspectos, contenidos en el texto anterior:

Equipos	*Aspectos a tomar en cuenta para elaborar la sinopsis*
. **1, 2**	*a)* Capacidades y componentes de la autorregulación. *b)* Características del proceso de desarrollo emocional *c)* Relación entre regulación de emociones y desarrollo cognitivo. *d)* Influencia del contexto sociocultural en los procesos de autorregulación de los niños.
3, 4	*a)* ¿Qué es la función ejecutiva? *b)* Tareas o acciones en las que se manifiesta la función ejecutiva. *c)* Capacidades que incluye la función ejecutiva.

En los mismos equipos, a manera de síntesis, respondan las siguientes preguntas:

a) ¿Qué planteamientos les permiten profundizar en la comprensión de las competencias que los niños deben desarrollar, relacionadas con la *identidad personal y autonomía,* y *relaciones interpersonales*?

b) ¿Qué relación identifican entre los planteamientos anteriores y la columna *"Se favorecen y se manifiestan cuando..."*

Actividad 5. La interacción en el aula: Los retos del cambio	**Tiempo estimado: 2 horas, 30 minutos**

5.1. En grupo, lean las siguientes afirmaciones de Ruth Harf,[10] así como los fragmentos de registros con opiniones de educadoras.

En defensa de la enseñanza de los hábitos aparecen quienes sostienen que en la infancia se "aprenden los buenos hábitos", y cuando se observa a un niño que no hace lo que se espera de él en términos de higiene, orden y cortesía, se habla de *malcriado*... El periodo de adaptación es importante porque en él se "aprenden los hábitos"... Estas enseñanzas de actitudes y valores... tienden a que los niños se comporten según lo que se espera de ellos, a saber: esperar turno, formar fila, no moverse del lugar asignado, no molestar a sus compañeros, etcétera. La idea subyacente a todas estas prácticas es que éstas servirán como fundamento para el cumplimiento de normas en los niveles superiores.

[…]

(Se suele decir que a la educadora le gustan los niños) porque la infancia es el periodo más feliz de la vida. Este tipo de agrado remite a una imagen rosada, angelical, ingenua acerca de la infancia... (con la que) se asocian creencias tales como:

- Todos los niños iguales.
- Los niños son homogéneos social y culturalmente.
- Cuando existen dificultades de conducta o de relación por parte de los niños, es que existe una situación traumática o patológica.

La crisis puede devenir cuando reiteradamente se suceden en la práctica situaciones en las que (la realidad no coincide con la creencia).

[10] Ruth Harf, Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro. Serie: Cuadernos). Este material fue distribuido entre el personal docente de educación preescolar para el Taller General de Actualización 2003-2004. Se recomienda volver a leer el texto completo.

Cabe preguntarnos algo, sobre las siguientes contradicciones entre lo que decimos y lo que hacemos:

¿Queremos niños descubridores, inventores (o) que aprendan múltiples contenidos escolares?

¿Queremos niños autómatas o autónomos?

¿Deseamos generar un tiempo escolar signado por la rutinización, mecanización, o por el trabajo reflexivo, interactivo, solidario, placentero?

Registro 1

Dice la educadora que Luís, uno de sus alumnos de tercer grado, ha estado agresivo desde hace una semana. La manifestación del niño fue golpear a unas niñas “les dio de patadas a las niñas”, comentó la maestra.

Esta situación derivó en que el niño fue llevado a la Dirección y se habló con su mamá. Se planteó que las niñas reconocieron que ellas habían estado provocando a Luís, quien finalmente las golpeó.

En el aula, cuando el niño no atendía a las indicaciones de la educadora, las que hacía a todos los niños como parte de las actividades y de recordarles a los niños el respeto a los acuerdos establecidos en el aula, se le llamaba la atención de la siguiente manera: “Luís ¿quieres ir otra vez a la Dirección?”.

(Registro de observación y entrevista. Junio, 2005)

Registro 2

“... todos mis niños son diferentes: diferentes costumbres, diferentes modos de hablar, diferentes familias, diferentes situaciones, y los he logrado integrar a la misma situación educativa. Entonces ya está aquí la diversidad y equidad... integrarlos es eso, diversidad y equidad…” .

(Educadora, 3er grado. Abril, 2005)

Registro 3

"Siempre trato de que se socialicen entre niñas y niños para que se dé una equidad entre ellos, que no porque soy una niña no me llevo con niños, siempre trato hasta en la organización de mi grupo una niña, un niño, una niña, un niño...".

(Entrevista a educadora, 3er grado. Abril, 2005)

5.2. En grupo, analicen y respondan las siguientes cuestiones:

- ¿Qué aspectos identifican en la información leída anteriormente, en relación con los procesos de desarrollo personal y social de los niños?

5.3. Lea, de manera individual, en el anexo 5, el texto de Irma Fuenlabrada, "Algunos cambios necesarios en las prácticas educativas". Piense en los alumnos que ha atendido y en las formas en que procede en el trabajo cotidiano con ellos. Escriba dos o tres reflexiones acerca de los planteamientos de la autora.

5.4. De manera individual, lea, en el *Programa de Educación Preescolar 2004,* el apartado
"b) El ambiente de trabajo", en "La organización del trabajo docente durante el año escolar" (páginas 119-120).

5.5. A partir de la actividad anterior y de sus reflexiones acerca del texto de Irma Fuenlabrada, en el grupo elaboren una lista de criterios y acciones que como docentes consideren relevantes para promover un ambiente favorable al aprendizaje en el aula. Tomen en cuenta:

a) Las características infantiles y formas de intervención pertinentes.
b) La diversidad en el aula.
c) El desarrollo de las competencias correspondientes al campo formativo "Desarrollo personal y social".

5.6. Retomando la información de las actividades anteriores y las reflexiones que escribieron, comenten y registren la información que se solicita en el siguiente cuadro:

¿Qué se espera favorecer en los niños en sus procesos de desarrollo personal y social?	¿Qué implica para la intervención docente?

Elaboren un pequeño texto que dé respuesta a la siguiente pregunta:

- ¿Qué les recomendarían o sugerirían a las educadoras para que promuevan el desarrollo de estas competencias?

5.7. En grupo, como conclusión, elaboren en pliegos de papel una lista de retos que identifican y acciones que están dispuestas a emprender para modificar las prácticas que no contribuyen al establecimiento de un clima favorable para el aprendizaje de los niños.

A manera de sugerencia...

En la medida de lo posible, acuerden entre colegas algunas formas que les permitan analizar y reflexionar sobre experiencias concretas de su trabajo docente (grabación de algunas situaciones de interacción entre la maestra y los niños y de los niños entre ellos, registros en el diario de la educadora, manifestaciones de los niños, entre otros) y compartir las formas de intervención, estrategias y resultados obtenidos.

El análisis a partir de referentes como estos, seguramente contribuirá al mejoramiento de sus prácticas.

Segunda parte

Diseño y aplicación de situaciones para favorecer el desarrollo de las competencias emocionales y sociales en los niños

La finalidad de las actividades propuestas en esta parte de la guía es que, a partir de las experiencias vividas y las reflexiones hechas en el desarrollo de las actividades, las educadoras seleccionen o diseñen situaciones didácticas y las pongan en práctica con sus alumnos, procurando aplicar durante el trabajo los principios pedagógicos que establece el programa.

Las situaciones que se sugieren son un apoyo para que cada maestra elija, a partir de las competencias señaladas en el programa, las que desee trabajar con sus alumnos. La educadora podrá identificar, en cada experiencia de trabajo, las condiciones que influyen para que los niños y las niñas se sientan seguros y aceptados, se comuniquen, tomen iniciativas al participar en las actividades, y sean capaces de reconocer sus logros.

Actividad 6. Nuestra práctica y la reflexión	**Tiempo estimado: 2 horas, 30 minutos**

6.1. Individualmente, realicen las siguientes actividades:

a) Lean lo que dicen los niños y las niñas, producto de una situación didáctica desarrollada con niños de 3er grado de preescolar: “Qué nos hace sentir...? y responder la pregunta que aparece después.

Alejandra: —Las personas lloramos porque tenemos sentimientos... Irlanda: —Aprendimos cómo son los sentimientos de los demás, y cómo los hace sentir felices...

Cristian: —Saber lo que hace sentir feliz, triste o apenado... (me sirve saberlo) para aprender de los demás...

- ¿Qué cree que hizo la educadora para que los niños expresaran estas ideas? Elabore notas.

b) Lea el registro de observación que se presenta en el anexo 6. Durante la lectura, señale las intervenciones de la educadora y de los niños que más llamen su atención.

c) Analizar la situación didáctica con base en las siguientes preguntas:

- ¿Qué se propició en los alumnos mediante las actividades realizadas?
- ¿Qué características tiene la intervención de la educadora?
- ¿Cómo organizó la educadora la situación didáctica?
- ¿Por qué cree que los alumnos se mantuvieron atentos, concentrados, en una actividad de larga duración?

En grupo, comenten los resultados de las actividades anteriores.

6.2. Con base en el diagnóstico que hizo de sus alumnos, reflexione sobre las siguientes cuestiones:

a) ¿Quiénes de sus alumnos y alumnas requieren mayor apoyo?

- Para propiciar que se expresen.
- Para interactuar con sus compañeros y participar en las actividades.
- Para actuar con iniciativa.

b) ¿Qué condiciones considera importante crear para ayudarlos a avanzar?

6.3. Con base en las previsiones anteriores, elija una de las competencias señaladas en el campo formativo y realice las siguientes actividades:

- Seleccione, entre las situaciones propuestas en el Anexo 7, alguna que le parezca pertinente para favorecer esa competencia.
- Aplíquela con su grupo.
- Mientras se realizan las actividades, observe a los alumnos a quienes se refirió en la actividad anterior, apoyándose en los rasgos correspondientes a la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando…”.
- Registre en el expediente de esos alumnos la información que crea importante.
- Después de la experiencia de trabajo, registre en su diario los resultados (con base en las orientaciones que da el Programa de Educación Preescolar 2004).

6.4. Converse con sus colegas…

- Las impresiones derivadas de su experiencia (qué siente que resultó bien, qué dejó de tomar en cuenta, qué considerará para mejorar su trabajo).
- ¿Por qué es importante tener presente que las competencias del campo formativo “Desarrollo personal y social”, además de poderse trabajar de manera específica, se favorecen, principalmente, en el trabajo cotidiano a través del clima que se genera para favorecer la interacción, la reflexión y el aprendizaje?

6.5. Revise el plan de trabajo que haya elaborado para el mes. Identifique, entre las competencias que tiene previstas, cuáles se relacionan con el campo formativo “Desarrollo personal y social”. Enriquezca su plan incorporando una competencia específica del campo y elija o diseñe alguna situación didáctica que la favorezca. Ponga en práctica el plan y no olvide registrar en su diario y en los expedientes de los niños la información relevante.

Anexos

Anexo 1

La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación[11]

Elena Bodrova y Deborah J. Leong

Las premisas básicas de la teoría de Vygotsky pueden resumirse como sigue:

1. Los niños construyen el conocimiento.
2. El desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social.
3. El aprendizaje puede dirigir el desarrollo.
4. El lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental.

La construcción del conocimiento

Al igual que Piaget, Vygotsky creía que los niños construyen su propio entendimiento, que no simplemente reproducen pasivamente lo que se les presenta. Sin embargo, para Piaget la construcción cognitiva ocurre sobre todo en la interacción con los objetos físicos (Ginsberg y Opper, 1988); la gente tiene tan sólo un papel indirecto, por ejemplo, al crear el ambiente o alguna disonancia cognitiva. Para Vigostky, en cambio, la construcción cognitiva está *mediada socialmente*, está siempre influida por la interacción social presente y pasada; lo que el maestro le señala al alumno influye en lo que éste "construye". Si un maestro señala los distintos tamaños de unos dados, el alumno construye un concepto diferente del que construye el niño cuyo maestro señala su color. Las ideas del maestro median o influyen en lo que el niño aprende y cómo lo hace.

Vygotsky creía que tanto la manipulación física como la interacción social son necesarias para el desarrollo del niño. Patricia tiene que tocar, comparar físicamente, acomodar y reacomodar los dados para adquirir el concepto de "grande y pequeño" e incorporarlo a su propio repertorio cognitivo. Sin la manipulación y la experiencia, Patricia no puede construir su propio entendimiento; si cuenta solamente con las ideas o las palabras de su maestro, lo más probable es que no sea capaz de aplicar ese concepto a un material ligeramente diferente, o de utilizarlo cuando el maestro no esté presente. Por

[11] En Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2004, pp. 8-14.

otra parte, sin la presencia del maestro, su aprendizaje no sería el mismo. En la interacción social, la niña aprende qué características son las más importantes, qué debe distinguir y sobre qué debe actuar. En una actividad compartida, el maestro influye directamente en el aprendizaje de Patricia.

Debido al énfasis que pone en la construcción del conocimiento, Vygotsky subraya la importancia de identificar lo que el niño entiende realmente. En la interacción sensible y adecuada con el niño, el maestro puede distinguir cuál es exactamente su concepto. En la tradición vygotskiana es común considerar el aprendizaje como la *apropiación* del conocimiento, con lo que se subraya el papel activo del alumno en este proceso.

La importancia del contexto social

Para Vygotsky, *el contexto social* influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Por *contexto social* entendemos el entorno social íntegro, es decir, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente del niño. El contexto social debe ser considerado en diversos niveles:

1. El nivel interactivo inmediato, constituido por el(los) individuos(s) con quien (es) el niño interactúa en ese momento.

2. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño tales como la familia y la escuela.

3. El nivel cultural o social general, constituido por elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología.

Todos estos contextos influyen en la forma de pensar de las personas. Por ejemplo, el niño cuya madre propicie el aprendizaje del nombre de los objetos va a pensar de una forma distinta a la de aquél cuya madre exprese órdenes escuetas y no platique con su hijo. El primer niño no sólo va a tener un vocabulario más extenso sino que va a pensar con otras categorías y va a usar el lenguaje de una forma distinta (Luria, 1979; Rogoff, Malkin y Gilbride, 1984).

Las estructuras sociales también influyen en los procesos cognitivos del niño. Investigadores rusos han descubierto que los niños criados en orfanatos no tienen el nivel de habilidades de planeación y autorregulación que los niños criados en una familia (Sloutsky, 1991). Investigadores estadounidenses han descubierto, a su vez, que la escuela, una de las muchas estructuras sociales al margen de la familia, influye directamente en los procesos cognitivos considerados como indicadores del coeficiente intelectual (Ceci, 1991).

[…]

Relación entre aprendizaje y desarrollo

El aprendizaje y el desarrollo son procesos distintos, relacionados de manera compleja. A diferencia de los conductistas, que creen que aprendizaje y desarrollo son la misma cosa. Vygotsky sostenía que existen cambios cualitativos en el pensamiento de los que no se puede dar uno cuenta por la mera acumulación de datos o habilidades. Él creía que el pensamiento del niño se estructura gradualmente y se hace cada vez más deliberado.

Si bien Vygotsky reconocía que hay requisitos de maduración necesarios para determinados logros cognitivos, no creía que la maduración determine totalmente el desarrollo. La maduración influye en que el niño pueda hacer ciertas cosas o no; por ejemplo, los niños no podrían aprender a pensar lógicamente sin dominar el lenguaje. Sin embargo, los teóricos que consideran la maduración como el principal proceso del desarrollo creen que debe haber un determinado nivel de desarrollo *antes* de que el niño pueda aprender información nueva; por ejemplo, el trabajo de Piaget (Inhelder y Piaget, 1958) sugiere que el niño debe llegar a la etapa de las operaciones concretas antes de pensar lógicamente. De acuerdo con esto, la reorganización interior del pensamiento precede a la habilidad de aprender cosas nuevas; de aquí que cuando se le presenta información de un nivel de desarrollo superior, el niño no puede aprenderla sino hasta alcanzar ese nivel.

Según Vigotsky, no sólo el desarrollo puede afectar el aprendizaje; también el aprendizaje puede afectar el desarrollo. La compleja relación entre aprendizaje y desarrollo no es lineal. Si bien Vygotsky no puso en duda que existan requisitos de desarrollo condicionantes de la habilidad del niño para aprender información nueva en cualquier momento, creía que el aprendizaje acelera, e incluso motiva, el desarrollo. Por ejemplo, Cecilia –de tres años de edad debe clasificar objetos pero no puede mantener las categorías en orden. Su maestro le da dos cajas, una con la palabra *grande* en letras grandes y el dibujo de un oso grande; la otra con la palabra *chico* impresa en letras pequeñas y el dibujo de un oso más chico. El maestro ayuda a Cecilia a aprender dándole las cajas que le faciliten mantener las categorías en orden; pronto Cecilia clasifica otros objetos por categorías sin la ayuda de las cajas. El aprendizaje de *grande y chico* acelerará el desarrollo del pensamiento por categorías.

Vygotsky insiste en que debe considerarse el nivel de avance del niño pero también presentársele información que siga propiciando su desarrollo. En algunas áreas, un niño debe acumular una gran cantidad de aprendizaje antes de desarrollar alguno o de que ocurra un cambio cualitativo. En otras áreas, un paso en el aprendizaje puede dar lugar a dos pasos en el desarrollo. Si se insiste en que el desarrollo debe suceder primero, la enseñanza se reduce a la presentación de material que el niño ya conoce. Los maestros experimentados saben que los niños se aburren rápidamente cuando se les quiere enseñar una habilidad que ya tienen.

Aunque también, si se pasa por alto el nivel alcanzado, se podría confundir el momento en que los niños están listos para aprender algo en particular y presentarles, por lo tanto, un material que los frustraría debido a su grado de dificultad. Un ejemplo de este tipo de error sería presentar la suma antes de que el niño pueda contar con fluidez.

Las ideas de Vygotsky sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo permiten explicar por qué es tan difícil la enseñanza. Dadas las diferencias individuales, no es posible ofrecer recetas exactas para producir cambios en cada niño; no se le puede decir a un maestro: “si haces esto seis veces, todos y cada uno de los niños van a desarrollar esta habilidad en particular”. La relación exacta entre aprendizaje y desarrollo puede ser diferente en cada niño y en las distintas áreas del mismo. Los maestros deben ajustar sus métodos constantemente para adecuar el proceso de aprendizaje y enseñanza a cada niño. Esto representa un gran reto para los educadores.

El papel del lenguaje en el desarrollo

Se tiende a pensar que el lenguaje afecta, sobre todo, el contenido del conocimiento de las personas; sin embargo, lo que pensamos y lo que sabemos está influido por los símbolos y los conceptos que conocemos. Vygotsky creía que el lenguaje desempeña un papel aún más importante en la cognición. El lenguaje es un verdadero mecanismo para pensar, una herramienta mental; el lenguaje hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos. Los recuerdos y las previsiones son convocados por el lenguaje para enfrentar nuevas situaciones, por lo que éste influye en el resultado. Cuando los niños usan símbolos y conceptos, ya no necesitan tener delante un objeto para pensar en él. El lenguaje permite imaginar, manipular, crear ideas nuevas y compartirlas con otros; es una de las formas mediante las cuales intercambiamos información; de aquí que el lenguaje desempeñe dos papeles: es instrumental en el desarrollo de la cognición, pero también forma parte del proceso cognitivo.

Puesto que el aprendizaje ocurre en situaciones compartidas, el lenguaje es una herramienta importante para la apropiación de otras herramientas de la mente. Para compartir una actividad, debemos hablar de ella; a no ser que hablemos, jamás sabremos si los significados atribuidos al lenguaje son los mismos para nosotros que para los demás. José y su maestra trabajan con un juego didáctico de barras de colores que representan las unidades; a no ser que hablen sobre la relación entre las barras, la maestra no sabrá si José construyó la cantidad “cinco” a partir de las unidades, porque ya comprendió la relación entre los segmentos cortos y los más grandes. Quizá José está concentrado en el color de las varillas más chicas y ni siquiera nota que cinco varillas chicas forman una varilla del tamaño de la correspondiente al cinco. Solamente con el lenguaje oral puede el maestro distinguir los atributos relevantes de los irrelevantes; solamente así José puede comunicar

cómo comprende la actividad; y solamente hablando José y el maestro pueden compartir la actividad.

El lenguaje facilita las experiencias compartidas, necesarias para construir los procesos cognitivos. Lucía, de seis años de edad, y su maestro, observan cómo unas mariposas salen de su capullo y se secan las alas. Lucía comenta: “Mira, no se ven brillantes al principio”. El maestro dice: “¿Cuándo se vuelven brillantes?, mira ésa que apenas está saliendo. ¿Por qué serán sus alas de un color diferente al de las alas de una mariposa que ya estuvo volando un rato?”. Lucía y el maestro hablan de las mariposas que están viendo. Mediante muchos diálogos como éste, Lucía no solamente aprenderá sobre las mariposas y las orugas sino que también asimilará los procesos cognitivos implicados en los descubrimientos científicos.

Referencias bibliográficas

Ceci, S. J. (1991), “How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence”, en *Developmental Psychology*, 27 (5), pp. 703-722.

Ginsberg, H. P. y S. Opper (1988), *Piaget’s theory of intellectual development*, 3ªed., Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Luria, A. R. (1979), *The making of mind: A personal account of Soviet psychology*, M. Cole y S. Cole (trads.), Cambridge, Massachussets, Harvard University Press.

Resnick, L. B. (1991), “Shared cognition: Thinking as social practice”, en L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*, Whashington, American Psychological Association, pp. 1-23.

Rogoff, B., C. Malkin y K. Gilbride (1984), “Interaction with babies as guidance in development”, en *New Directions for Child Development*, 23, pp. 31-44.

Sloutsky, V. (1991), “Sravnenie faktornoj struktury intellekta u semejnych detej I vospitannikov detskogo doma” (Comparación del factor estructural de la inteligencia entre niños criados en familia y en orfanatorios), en *Vestnik Moskovskogo Universiteta*, 1, pp. 34-41.

Solomon, G. (ed.) (1993), “Distributed cognitions”, en *Psychological and educational considerations*, Cambridge, Cambridge University Press.

Anexo 2

Desarrollo Cognitivo[12]

John H. Flavell

Habilidades simbólicas de representación: imágenes, modelos y juego de simulación

[…]

Ser capaz de hacer que una cosa represente otra es uno de los logros más grandiosos de un pensador joven... los infantes pueden formar representaciones mentales, aunque la edad exacta está siendo debatida aún. Ellos están comenzando a utilizar representaciones externas también. Para el final del segundo año de vida o antes, los niños se dan cuenta de que una imagen, palabra, gesto, juguete u otra "cosa" puede representar un objeto o evento real. Estas habilidades de representación muestran una gran cantidad de crecimiento adicional durante la infancia temprana. El ejemplo más obvio e importante es el incremento explosivo en la capacidad de lenguaje que ocurre durante este período... (Otros ejemplos son) la habilidad de utilizar números para representar cualidades... los niños también comienzan a adquirir habilidades para dibujar y otras formas de representación artística durante este período (Freeman, 1980; Gardner, 1973). La habilidad de involucrarse en *juegos de simulaci*ón o *juego simbólico* alrededor de los 2 años y medio de edad es un ejemplo más... Expresiones de esta habilidad de representación simbólica incluyen actos tales como simular[13] tomar de un vaso vacío, simular que un bloque es un carro, y simular que tú eres la mamá y tu compañero de juego es tu bebé. Nos enfocaremos en tres habilidades de representación características: comprensión de representaciones pictóricas, utilización de modelos físicos e involucramiento en juegos de simulación.

---

[12] "Early Chilhood", en John Flavell, Patricia Miller y Scott Miller, Cognitive Development, Englewood Cliffs, NJ, 1997, pp, 76-100. Para los fines de esta guía se hizo una selección de fragmentos contenidos en este capítulo, de acuerdo a los temas de estudio que se abordan en la actividad tres.

[13] En el texto original, el término en inglés es "pretend play". En español esta expresión equivale al juego de simulación , en el que los niños se asignan un papel o lo asignan a otra persona o a un objeto (jugar a hacer como...).

Representaciones pictóricas

Un niño de 2 años apunta a una cara en una fotografía familiar y correctamente dice “Papito” o ve una imagen de una galleta en un libro y luego corre a la cocina en acalorada búsqueda de esa meta. Ningún padre observador dudaría que los niños muy pequeños comprenden que las imágenes representan objetos reales. Efectivamente, aún los infantes jóvenes al menos perciben la similitud entre las imágenes y los objetos que éstas representan (ej., DeLoache, Strauss y Maynard, 1979), al igual que sus diferencias (ej. Slater, Rose, y Morison, 1984). Sin embargo, los niños pequeños tienen dificultad con ciertos aspectos de representaciones pictóricas.

[…]

Un niño pequeño se confunde acerca de otros aspectos de las representaciones pictóricas también. Supongan que le muestran al menor un programa de televisión donde hay un globo inflado y le preguntan: “Si quito la tapa de la televisión y luego la sacudo, ¿entraría flotando un globo en el cuarto?” La mayoría de los niños de 3 años de edad dirían “sí”, aunque cuando se les da un breve entrenamiento para enfatizar las diferencias entre fotos de objetos, objetos reales y videos sobre objetos, muchos más pueden contestar correctamente (Flavell, Green y Korfmacher, 1990). Flavell y sus colegas sugieren que los niños de 3 años de edad entienden que los objetos y eventos televisados no son reales, pero tienden a codificarlos como reales porque sus referentes del mundo real son muy evidentes.

[…]

El concepto de representaciones pictóricas rápidamente se hace más complicado una vez que los niños pasan de la idea básica de que una imagen representa un objeto pero que es diferente a un objeto real. Por ejemplo, la gente tiene representaciones de representaciones de representaciones, lo cual debe ser muy confuso, como se ve en el siguiente episodio observado por uno de nosotros. Un padre e hijo, de 3 años más o menos, estaban viendo una exhibición especial de las pinturas de Remington sobre el Viejo Oeste en un museo de arte.

Padre: —Mira, Jason, esta imagen está en tu libro en casa.

Jason: —Ya lo sé, papá. Te iba a decir que no tengo que mirarla.

Padre: —Pero esta es la verdadera.

Jason: —¿Cómo puede ser la verdadera? Es una pintura, y es igual a la que tengo en mi libro.

Padre: (Vacilante) —Bueno... ummm, simplemente es. Es, bueno, es simplemente la imagen real. Jason: —Bueno, *no* la voy a ir a ver.

Aquí tenemos representaciones (en el padre e hijo) de una representación (en el libro) de una representación (pintura) de un objeto (un vaquero del viejo oeste) que ni siquiera existe. Con razón tanto el padre como el hijo tienen dificultades.

Hemos visto que los niños pequeños reconocen sin dificultad que las imágenes de varios tipos —dibujadas, pintadas, en movimiento, fotografiadas— representan objetos y eventos del mundo real. Más allá, ellos saben que estas representaciones difieren del objeto real. […]

Para resumir este capítulo, observamos que los niños pequeños adquieren tres conceptos acerca de los símbolos (DeLoache, 1991b; pero ver Perner, 1991, para obtener una visión diferente). *El discernimiento de representación* involucra darse cuenta de que algo es un símbolo que representa otra cosa. La *representación dual* se refiere al pensamiento acerca de una cosa de dos maneras al mismo tiempo —tanto en calidad de objeto como de un símbolo. La *especificidad de representación* es darse cuenta de que un símbolo puede representar una entidad real específica.

Juego de Simulación

Karen: —Tengo hambre. ¡Buá...buá!
Charlotte: —Acuéstate, bebé
Karen: —Yo soy un bebé que se puede sentar.
Charlotte: —Primero te acuestas y la hermanita te cubre y luego te hago el cereal y
entonces te sientas.
Karen: —Está bien. (Paley, 1984, p.1)

Una niña de 5 años, enojada con su padre, jugando con uno de sus personajes imaginarios: Zoubab le cortó la cabeza a papito. Pero ella tiene una goma de pegar muy fuerte y le pegó la cabeza parcialmente otra vez. Pero no está muy firme ahora. (Piaget, 1962, p.174).

El juego simulado es una forma intencional de “empalmar una supuesta situación sobre una real, con la idea de diversión en vez de supervivencia” (Lillard, 1991, p.2). Por ejemplo, cuando un niño simula que un plátano es un teléfono, él sabe que está manteniendo su representación del teléfono sobre la realidad —un plátano. Por primera vez, el niño mismo está construyendo una representación contra-factual del mundo, ya que un plátano no es realmente un teléfono. Previo a este momento, las representaciones del menor estaban dirigidas a representar sus experiencias con hechos. O, en el caso de una representación pictórica y con modelos, alguien más, no el menor, ha creado la representación. Los niños pequeños nos proporcionan muchas claves en sus juegos de simulación de que ellos comprenden que ciertas entidades pueden representar objetos reales. Ellos tratan los objetos utilizados como si fueran sus referentes reales, pero pueden decirte que no lo son: “Ese es dinero de *verdad*, pero ese no; ese es dinero de *juguete*” (Woolley y Wellman, 1990).

Importancia del juego de simulación

Varios factores del desarrollo del juego de simulación hacen que valga la pena discutirlo en una sección sobre crecimiento cognitivo de la infancia temprana. Por un lado, tiene la poco común propiedad de estar restringido a este período de edad en particular (Fein, 1979a). Los niños menores de 1 año de edad no son capaces de jugar a representar; los niños mayores de 6 años o alrededor de esa edad han renunciado a este tipo de juegos para favorecer otras formas de juego (deportes, pasatiempos, juegos, etcétera), aunque algunos juegos de fantasía y juego de roles, como *Calabozos y Dragones (Dungeons and Dragons),* son atractivos para los niños. Tanto la habilidad como la disposición de involucrarse en un juego de simulación o representación aumenta prodigiosamente en los años intermedios. De hecho, mucho de este crecimiento toma lugar entre las edades de 1 y 3 años, período de desarrollo cognitivo acerca del cual conocemos relativamente poco. El juego de simulación es interesante también porque el ímpetu para su desarrollo parece surgir del interior del niño. Puede ser una de esas actividades biológicamente evolucionadas que, como el lenguaje, es practicada espontáneamente en todas las culturas, pero no se enseña formalmente en ninguna...

El jugar a representar es también una actividad intrigante porque tiene parecido con la familia y tiene posibles conexiones de desarrollo con una amplia variedad de fenómenos sin relación aparente (Fein, 1979a). Consideren una situación prototípica mencionada anteriormente: el niño pequeño sabe que el bloque no es un carro pero deliberadamente simula que lo es. Si el niño también nombra al bloque como “carro”, como podría muy bien hacerlo, ha creado algo muy similar a una *metáfora* —es decir, deliberadamente utilizó el nombre de una cosa para referirse a otra que le es semejante de alguna manera. Esta manera de transformación mental de objetos y de significados de palabras es parecida a la imaginación y al pensamiento creativo, y es posible que jugar a representar y la metáfora temprana sean precursores del desarrollo de estas valoradas actividades cognitivas. Recuerden que el juego de simulación también puede consistir en que el menor actúe como si fuera otra persona, que un amiguito también es otra persona, y que estas dos personas fantaseadas están interactuando. Este tipo de j*uego socio-dramático,* o juego de simulación social -como se le denomina en ocasiones- puede proporcionar una práctica valiosa para diferenciar el sí mismo de otros, para tener una perspectiva de otros, para probar roles sociales (por ej. padres, vendedores), y para interactuar socialmente con otros. Por lo tanto, [el juego socio-dramático] podría asistir al desarrollo social y cognitivo-social, al igual que al crecimiento cognitivo en un sentido más estricto y estrecho.

[…]

Desarrollo del juego de simulación

[…]

El desarrollo del juego de simulación consiste en parte en desprender rutinas de comportamiento y objetos de la rutina acostumbrada, situaciones de la vida real y contextos motivacionales, y utilizarlos a manera de juego. El niño que realmente se duerme por lo general lo hace en la cama, a la hora de dormir, y cuando tiene sueño. El niño que simula estar dormido lo hará en otros lugares, horarios y estados psicológicos; la rutina es desconectada de su contexto situacional y psicológico. En el desarrollo temprano, acciones de simulación son pasajeras y difíciles de diagnosticar como tales; el niño hace un gesto breve de estar comiendo con una cuchara vacía, por ejemplo. Con el tiempo, se descontextualizan en otra forma: el niño muestra claramente que *sabe* que está simulando. Una sonrisa puede ser evidencia sugerente de este conocimiento. Una declaración verbal ("¡Estoy jugando a la casita!") es evidencia irrefutable. El niño también se vuelve capaz de entrar y salir entre el juego y la realidad, manteniendo claro en todo momento en cuál mundo se encuentra. Por ejemplo, puede decirle a su compañero de juego cuál debería ser el siguiente movimiento en el escenario de juego que están actuando en conjunto ("Ahora se supone que debes llorar").

¿Qué tipo de simulaciones son posibles en niños pequeños? En el análisis de Lillard (1991), los niños pueden simular acerca de la identidad o propiedad de un objeto, sobre sí mismos, otra persona, un evento o acción, o sobre una situación. Ejemplos de esto son "Yo soy un oso" (auto-identidad) o simular que el agua está hirviendo (objeto-propiedad). Simular con frecuencia implica sustituciones de objetos. Quizá el hecho mejor documentado acerca del desarrollo del juego de simulación es que el niño se vuelve, con la edad, cada vez menos dependiente de estos apoyos concretos y realistas (Ej. Elder y Pederson, 1979; Fein, 1975; Jackowitz y Watson, 1980; Overton y Jackson, 1973; Ungerer, Zelazo, Kearsley, y O'Leary, 1981; Watson y Fischer, 1977). Al principio, un objeto debe estar presente en su forma conocida para poder ser utilizado en el juego de simulación. Por ejemplo, el simulador neófito únicamente puede simular que se está alimentando sólo si utiliza una cuchara real o algo parecido a una cuchara. En contraste, al jugador de nivel intermedio le basta con casi cualquier objeto que pueda ser llevado a la boca a manera de cuchara —por ejemplo, un palito— pero el menor requiere algún apoyo realista. Finalmente, el jugador experto —a los tres años quizás— puede hacer caso omiso de objetos reales, utilizando un gesto de comer sin la cuchara. Hay, además, un desarrollo adicional en este experto, el nivel donde puede decir "Mira mamá, no hay objeto". Un niño de 3 años puede cumplir con la solicitud de que simule lavarse los dientes extendiendo su dedo índice y utilizándolo como substituto del cepillo para dientes, mientras que un niño de 8 años "sostendrá" un cepillo imaginario en la forma común y "cepillará" sus dientes vigorosamente (Overton y Jackson, 1973).

[…]

El juego de simulación se hace socializado de forma creciente en el curso de su desarrollo en la infancia temprana. Ocurre en dos aspectos. Primero, acciones propias de ciertos roles y objetos se hacen estandarizadas o convencionales: En el juego del niño, “los bebés toman leche en botellas, lloran y se acurrucan; los adultos toman en tazas, hablan por teléfono, hacen la cena, y empujan el carrito del bebé” (Fein, 1979a, p. 207). Segundo, el juego simulado solitario se convierte en juego socio-dramático. Aún los niños que empiezan a caminar se involucran en juegos de simulación con los hermanos/as. “Yo un papi”, dice un niño de dos años a su hermano mayor (Dunn y Dale, 1984). Para la edad de dos años y medio una niña actúa como el bebé en un juego de mamá-bebé con su hermana mayor: Ella gatea, hace sonidos de bebé, designa una “cuna”, critica el rol de comportamiento de la hermana (“no, tu no eres bebé”), simula perderse, y actúa como impotente (Dunn, 1991). La capacidad del juego socio-dramático se incrementa dramáticamente en los meses y años subsecuentes. “Para la edad de 5 años, lo que comenzó como simples gestos comienza a contener sistemas intricados de roles recíprocos, improvisaciones ingeniosas de materiales, temas con creciente coherencia, y tramas entrelazados” (Fein, 1979a, p. 199). Esta no es una cuestión simple: “Los niños deben convertirse en coguionistas, codirectores, coactores, y actores vicarios, sin confundirse acerca de cuál de sus roles o los roles del compañero de juego están adoptando momentáneamente” (Bretherton, 1989, p. 384). Fein (1979b).

[…]

La comprensión de la simulación en los niños

¿Qué creen los infantes que pasa por la cabeza de la gente cuando ellos simulan? Los niños pequeños deben *poseer* una representación mental de un teléfono cuando pretenden que un plátano es un teléfono, pero no es claro si ellos *comprenden* este proceso de representación. Ellos pueden, por ejemplo, pensar que la simulación es una acción (por ej. hablando por el plátano) en vez de una representación mental que está sobrepuesta en la realidad. Aunque la simulación casi siempre involucra acción, no siempre es así. Una niña puede simular que es un plátano permaneciendo quieta y simplemente tener pensamientos como un plátano (¿la selva? ¿madurar? ¿*banana split*?), sin estar actuando de manera similar a la de un plátano, como hacer una curva con el cuerpo o estar colgando de un árbol.

[…]

Las representaciones pictóricas, de modelos y de juegos de simulación de los niños muestran tanto adquisiciones positivas como limitaciones importantes en el pensamiento de los niños pequeños. Los niños que comienzan a caminar saben que las imágenes representan cosas reales y que la simulación representa cosas y eventos reales, pero no es hasta después que ellos encuentran diferencias entre las representaciones (objetos externos y acciones) y la realidad. Un punto donde tropiezan

es que una representación externa, es en sí misma otra cosa (por ej. foto, acción, modelo) y representa a otra entidad.
[…]
Muchas de las representaciones de los niños pequeños parecen muy simples mentalmente.
Una cosa representa otra. Estas representaciones no permanecen simples por mucho tiempo.
Durante los años preescolares se convierten en sistemas cada vez más organizados y estructurados de conocimiento. Nuestros ejemplos de juegos socio-dramáticos dejan entrever esta complejidad. Ahora discutiremos tres tipos de conocimiento de estructuras de representación —conocimiento de eventos y guiones, conceptos y teorías.

Conocimiento de eventos y guiones

La vida está llena de eventos. La gente y los objetos en el mundo de un niño pequeño hacen cosas; los niños observan estos eventos y penetran en ellos, uniéndose así al flujo del mundo a su alrededor. Los niños representan estos eventos mentalmente (*conocimiento del evento*). Algunas de estas representaciones de eventos son generalizadas y abstractas (guiones). Este conocimiento del evento de la vida cotidiana, incluyendo los guiones, puede ser la herramienta más poderosa de un niño pequeño para comprender el mundo.

Supongamos que le piden a un niño de 20 meses que le dé un baño al “Osito Teddy.” Le demuestran cómo quitarle la pijama al osito, ponerlo en la tina de baño, lavarlo y secarlo. Tomar un baño es una secuencia familiar para los niños de esta edad. Similarmente, se le pide al niño que imite una secuencia que también es causal, pero con la cual no está familiarizado —poner una pelota en una taza, ponerle otra taza encima, y mover las tazas para hacer una sonaja. Finalmente, el niño debe imitar una secuencia arbitraria desconocida —pegarle a un bloque, girar el aro de lado, y poner el aro en un palo. Cuando Bauer y Shore (1987) condujeron este estudio, encontraron que los niños entre 17 meses y medio y 23 meses de edad se desempeñaron muy bien en ambas condiciones causales, pero no en el caso de las relaciones arbitrarias. Es más, todavía recordaban las secuencias causales 6 semanas después. Entonces, aún los pequeños que comienzan a caminar codifican información de órdenes en sus representaciones de eventos, aún eventos con los que no están familiarizados, si el episodio tiene sentido para ellos.

Adicionalmente a representar un evento único, un niño pequeño también puede construir un guión —una secuencia de eventos generalizada, organizada espacial y temporalmente acerca de una rutina común con una meta. La experiencia repetida de tomar un baño, por ejemplo, lo lleva a un guión de representación de “cómo la gente normalmente se baña.” Pueden haber variaciones de un baño particular a otro, como si utilizas “burbujas para baño”, si entras a la tina antes o después de llenarla de agua, y si juegas con un patito de hule o lees un libro en la bañera, pero ciertos elementos

permanecen igual. Por ejemplo, las personas normales, a no ser que estén muy preocupadas, no toman baños sin agua. Es más, ciertas relaciones causales nunca son violadas. No te secas antes del baño en vez de hacerlo después. De hecho, si les presentan a niños de 20 meses secuencias fuera de orden con las que ya están familiarizados (secarse, lavarse, poner al osito en la tina), en su memoria algunas veces "corrigen" el orden para acomodarlo a uno de la vida real.

[…]

Los guiones forman plantillas mentales generales o moldes que le dicen al niño cómo deben "suceder" las cosas en rutinas muy familiares. Consecuentemente, los guiones proporcionan estabilidad en la vida cotidiana al permitir a los niños predecir lo que sucederá después, por ejemplo, en su rutina cena-hora del baño-hora de acostarse.

[…]

Para los niños pequeños parece ser más fácil organizar su experiencia de acuerdo a guiones en lugar de utilizar categorías taxonómicas jerárquicas... Por ejemplo, un niño recuerda cosas con mayor facilidad cuando encajan en un guión, como en el caso "ropa que te pones en la mañana" —pantalones, calcetines, camisa—, que cuando forman una categoría taxonómica, como "ropa" —pantalones, abrigo, pijama. La organización del guión es espacial-temporal, y con frecuencia causal, mientras que la organización taxonómica es jerárquica (por ej. ropa, tipos de ropa). Quizá la participación activa de los niños en los eventos y su ensayo de guiones en los juegos de simulación realza esta forma de representación. De hecho, en el juego de simulación los niños con frecuencia parecen manipular y transformar deliberadamente los guiones de manera imaginativa. Además, los eventos en guiones frecuentemente funcionan para satisfacer los deseos del niño —comer galletas recién horneadas o su adorada comida rápida, divertirse en una fiesta de cumpleaños o con una película, etcétera. El poder de la motivación e involucramiento personal nunca debe ser ignorado.

Nuestros comentarios finales sobre los guiones son, naturalmente, relacionados con el desarrollo. Primero, los guiones no solamente surgen antes que los conceptos taxonómicos, sino que pueden facilitar su desarrollo (K. Nelson, 1986). Por ejemplo, "comer cereal en el desayuno" y "comer una torta en el almuerzo" se unen en la categoría taxonómica "comida". Segundo, los guiones incrementan su complejidad durante los años preescolares y de primaria, pero aún los preescolares producen relatos bien organizados y coherentes de eventos que le son familiares.

[…]

Cercanamente relacionado al conocimiento de eventos y guiones está el pensamiento narrativo, o contar cuentos, ya que todos involucran un conjunto de ocurrencias coherentes a través del tiempo y del espacio. Hasta un cuento simple tiene una estructura de fondo compleja relativamente fija. Los cuentos poseen una estructura de soporte que consiste de un conjunto de componentes en los cuales se

presenta al protagonista e información previa, a continuación hay episodios que construyen la trama. Cada episodio tiene un evento de inicio ante el cual el protagonista reacciona, y con frecuencia se formula un propósito. A continuación, el protagonista intenta lograr la meta. El éxito o fracaso de ese intento lleva el cuento a un fin. El final puede referirse a las consecuencias a largo plazo del episodio, a respuestas de los personajes, a los eventos, o al simple "y vivieron felices para siempre". Los niños pequeños pueden asimilar estas historias debido a que tienen representaciones de guiones, y pueden comprender historias a una edad temprana.

Los niños pequeños pueden asimilar estas historias debido a que tienen representaciones de guiones, y pueden comprender historias a una edad temprana. De hecho, los niños pueden inferir información importante que no está estipulada explícitamente. También pueden producir narrativas simples, pero comprensibles, acerca de eventos experimentados personalmente (Ej. Hudson y Shapiro, 1991)...

[…]

Debido a que los niños pequeños son sensibles al orden de los eventos, no es sorprendente que también tengan aparentemente al menos una representación rudimentaria de las relaciones causales... Por ejemplo, Bullock y Gelman (1979) han demostrado que los niños preescolares saben que las causas físicas, preceden a los efectos, en lugar de seguirles...: un títere dejó caer una pelota en un canal; la bola rodó por el canal y cayó a un hoyo; un saltarín sale de la caja y otro títere, simultáneamente, dejó caer una pelota en otro canal; esa pelota atravesó su canal y cayó en otro hoyo. Los dos hoyos estaban a igual distancia de donde apareció el saltarín, así que la proximidad espacial no era una clave para la fuente causal. Los sujetos más pequeños con frecuencia, y los más grandes casi siempre, identificaron el evento uno como previo al efecto y el segundo –evento subsiguiente al efecto- como la causa de que brincara el saltarín. Al pedirles que hicieran que el saltarín brincara, la mayoría de los niños eligió dejar caer la pelota en el primer hoyo en vez del segundo...

[…]

En resumen, la representación de objetos, eventos y escenas en los niños revelan que ellos tienen muchas habilidades, que se pensaba anteriormente estaban fuera de su alcance. Estas estructuras de conocimiento incorporan orden temporal y relaciones lógicas, y hasta permiten a los niños contar historias coherentes acerca de gente real o imaginaria o hasta de sus propias vidas...

Conceptos y categorías

Los niños desarrollan estructuras de conocimiento *representacional* de muchos tipos. De la misma manera en que los guiones sirven para organizar los eventos y escenas del mundo, los conceptos sirven para organizar los tipos de entidades que pueblan el mundo...

[…]

Una definición aproximada es que un concepto es una agrupación mental de diferentes entidades en una sola categoría basada en alguna similitud subyacente —una forma en la que todas las entidades son iguales, algún centro en común que las convierte a todas, en un sentido, en la "misma cosa". Todos nosotros, por ejemplo, tenemos un concepto de perro que une los diversos y numerosos ejemplares que comparten las propiedades de ser perros; también tenemos un concepto de animal que une a un grupo aún más variado de miembros en esa categoría. Los conceptos sirven para dividir al mundo en categorías útiles —para identificar grupos de similitud en medio de lo que sería de otra manera, una diversidad inmanejable. Las preguntas interesantes desde la perspectiva del desarrollo tienen entonces que ver con la manera en que los niños dividen sus mundos. ¿Qué bases utilizan cuando ellos piensan en cosas que les parecen similares? —y ¿cómo cambian estas bases conforme se desarrollan sus habilidades cognitivas?

Tipos naturales y otros tipos

Un estudio de Susan Gelman y Ellen Markman (1986) es un buen punto de partida, ya que es típico —en los temas examinados, métodos utilizados, y resultados obtenidos— de muchos de los trabajos recientes sobre el desarrollo temprano de los conceptos. Gelman y Markman primero enseñaron a sus sujetos de 4 años alguna información nueva acerca de pares de imágenes de objetos. Se les dijo a los niños, por ejemplo, que "Este pez [el investigador presenta una imagen de un pez tropical] se mantiene bajo el agua para respirar," pero "Este delfín sale a la superficie para respirar." De manera similar, los niños escucharon que "A este pájaro [imagen de un flamingo] se le enfrían las patas en la noche," mientras que "A este murciélago se le mantienen calientitas las patas en la noche". Después de cada par, la investigadora presentó una tercera imagen que se parecía mucho a uno de los miembros del par original, pero recibía la misma etiqueta que el otro miembro del grupo— de tal manera que en el primer ejemplo mostró un tiburón (bastante parecido conceptualmente al delfín) que estaba etiquetado como "pez", y en el segundo ejemplo presentó un mirlo (parecido al murciélago) que estaba etiquetado como un "pájaro". La tarea del niño era inferir cuáles de las categorías contrastantes aplicaban para el nuevo objeto. ¿Respiraría el tiburón como un pez o respiraría como un delfín? ¿Las patas del mirlo se enfriarían en la noche o se mantendrían calientes? Las bases

contrastantes para las respuestas deberían ser evidentes. Los juicios basados en la etiqueta común y en la pertenencia a una categoría darían como resultado un conjunto de inferencias; los juicios basados en la similitud de percepción arrojarían un conjunto de inferencias bastante diferentes.

Los niños pequeños han sido ampliamente caracterizados como orientados por la percepción. Dicha caracterización es ciertamente parte de la noción Piagetiana del período preoperacional, y la investigación de Piaget documentó numerosas situaciones en las cuales los niños tienden a despistarse debido a un exceso de dependencia en las características de la percepción. Como veremos posteriormente... la investigación reciente ha demostrado que los niños pequeños tienen frecuentemente dificultad al distinguir lo aparente de la realidad, es decir, en penetrar más allá de la apariencia de la percepción inmediata para llegar a la verdadera naturaleza de las cosas...

[…]

...el interés en los resultados de Gelman y Markman residen en el hecho de que sus sujetos de 4 años *no* respondieron en base a la percepción. Enfrentados a optar entre la pertenencia a una categoría y la apariencia de percepción, la mayoría de los niños optaron por la primera como determinante de la generalización de propiedades. Ellos decidieron, por lo tanto, que el tiburón respiraría como un pez tropical en vez de respirar como el delfín, a pesar de parecerse mucho más al delfín, y que el mirlo probablemente tendría las patas frías en la noche, a pesar de su parecido al murciélago de patas calientes. Un estudio de seguimiento demostró que estas propiedades no eran cosas que los niños ya supieran acerca de los tiburones y de los mirlos; más bien sus opciones eran dependientes de las inferencias hechas sobre la pertenencia a la categoría en cuestión. Un seguimiento posterior demostró que el uso de una etiqueta común no era requisito para un buen desempeño (por ej. nombrar a ambos, al pez tropical y al tiburón, como “peces”); hallazgos similares surgieron cuando se utilizaron sinónimos en vez de etiquetas idénticas (por ej.”roca-piedra,” “cachorro-perrito bebé”). Efectivamente, en una publicación posterior, Gelman y Markman (1987) demostraron que los niños pequeños tienen alguna habilidad para reconocer y utilizar la membresía o pertenencia a una categoría a partir solamente de imágenes, en la ausencia de cualquier etiqueta. Finalmente, otro estudio más demostró que los niños eran adecuadamente selectivos en las inferencias que hacían...

[…]

El mensaje de la investigación de Gelman y Markman —al igual que el de estudios similares en años recientes (para una revisión ver A. L. Brown, 1989; Wellman y Gelman, 1988, 1992) es que los conceptos de los niños pequeños no son simples colecciones de características de percepción. Por el contrario, los conceptos de los

niños, como los conceptos de los adultos, enfatizan similitudes básicas, con frecuencia no obvias entre entidades, similitudes que permiten llevar generalizaciones poderosas de un miembro de una categoría hacia otros...

[…]

Entre los muchos conceptos que los niños forman naturalmente, un subconjunto particularmente interesante tiene que ver con aquello que los filósofos llaman *de índole natural* (Schwartz, 1977). Los grupos de índole natural son categorías que ocurren en la naturaleza —clases de cosas cuya existencia y naturaleza no dependen de la actividad humana. Los animales son de índole natural; también lo son las plantas y minerales. La estructura subyacente de los grupos de índole natural los hace ser una fuente particularmente rica para hacer inferencias inductivas. La concentración de los grupos de índole natural en la investigación de Gelman y Markman puede muy bien haber contribuido al impresionante desempeño de los niños.

Por supuesto, los grupos de índole natural no son los únicos conceptos con los cuales los niños, o cualquiera de nosotros, tendrán que lidiar. Keil (1989) discute otros dos tipos de categorías generales. Los *grupos nominales* son categorías definidas más por convención humana que por la naturaleza; ejemplos citados por Keil incluyen el círculo, número impar, isla, tío, y princesa. A diferencia de los grupos de índole natural, los grupos nominales tienden a tener características que los definen claramente y definiciones estilo diccionario— una isla es un cuerpo de tierra rodeado por agua, un tío es el hermano de uno de los padres, etcétera. La tercera categoría es la de *artefactos*: objetos creados por humanos. En estos ejemplos se incluyen tazas, mesas, sillas, carros y computadoras.

Todos nosotros poseemos numerosos conceptos específicos dentro de cada una de estas tres categorías generales. Pero todos nosotros también sabemos mucho acerca de las diferencias entre las categorías. Sabemos, por ejemplo, que las tazas son dependientes de un creador humano pero que las tortugas, cedros y granos de arena no lo son. Nos damos cuenta que una mesa puede ser transformada en un librero o un vaso en un florero, pero que ni la ciencia ni la magia pueden convertir el plomo en oro o a un león en un cordero. ¿Entienden los niños estas diferencias básicas entre las categorías? La respuesta resulta ser “en parte, pero no completamente.” Aquí consideramos dos líneas de investigación, una iniciada por Susan Gelman, y la otra de Frank Keil.

Los estudios de Gelman y Markman (1986,1987) demostraron que aún los niños de 4 años utilizan el conocimiento de membresía o pertenencia a categorías para obtener un amplio rango de inferencias. Pero no todas las categorías son tan conducentes a inferencias como las de índole natural examinadas por Gelman y Markman. Los niños necesitan ser capaces no solamente de hacer inferencias, sino de restringir sus inferencias –es decir, evitar generalizar de manera demasiado amplia de un miembro de una categoría hacia otro. Si aprendemos, por ejemplo, que un conejo en particular tiene un omentum (omento –esqueleto–) dentro de él, es muy probable que estuviéramos muy confiados a que todos los

conejos tienen omentums (omentos) dentro, y razonablemente seguros de que todos los animales los tienen también. Aprender, sin embargo, que una silla en particular tiene poliuretano dentro nos da pocas bases para predecir que otras sillas lo tendrán, mucho menos los muebles en general. Los grupos de índole natural tienen típicamente interiores que son esenciales a su naturaleza y comunes a través de los miembros de la categoría; los artefactos no son típicamente así (aunque artefactos modernos –como la computadora de manera más notable- hacen borrosa la distinción). S.
A. Gelman (1988) hizo pruebas de estas formas de entendimiento y de otros tipos relaciona-dos, y reportó que hay un desarrollo progresivo entre las edades de 4 y 7 años; los niños mayores tienen mejores posibilidades que los pequeños de hacer distinciones más adecuadas entre categorías, parecidas a la de los adultos. Los niños pequeños, con seguridad, no están totalmente carentes de una distinción entre grupos de índole natural y de artefactos. Gelman encontró, por ejemplo, que aún los niños de cuatro años pueden contestar preguntas directas acerca del tipo de cosas que son hechas por los humanos y cuáles no lo son, y otros estudios han deducido otros tipos de evidencia de alguna apreciación temprana de la distinción (S.A. Gelman y Kremen, 1991; S.A. Gelman y O'Rilly, 1988; S. A. Gelman y Wellman, 1991). Sin embargo, una generación segura en esta área es que una comprensión completa de las diferencias entre los diversos tipos de conceptos, es un logro gradual de desarrollo.
[…]

Algunas conclusiones generales

Ofrecemos tres conclusiones que son sugeridas por la investigación recién revisada, seguidas de un regreso a la pregunta general de lo que significa tener un concepto.

1. Una conclusión concierne al nivel de madurez de los conceptos de los niños pequeños. Deber estar claro que la investigación sobre desarrollo conceptual proporciona un ejemplo de suma importancia del tema con el cual abrimos el capítulo: los preescolares son más listos de lo que pensábamos antes. En vez de ser dominados por la percepción, ser inconsistentes e ilógicos, los conceptos de los niños pequeños resultan ser, al menos algunas veces, sorprendentemente poderosos y similares a los de los adultos. Debido a que nuestro énfasis ha sido puesto en esta capacidad temprana, debemos añadir que los conceptos de los niños de 4 años no son totalmente equivalentes a aquellos de los niños de 8 a 10 años, mucho menos a los de los adultos. Ya hemos señalado algunas limitaciones y mejorías de desarrollo correspondientes —en la habilidad para distinguir grupos de índole natural y artefactos, por ejemplo. En los estudios del género de S. A. Gelman y Markman (1986), la preferencia por la categoría de membresía por encima de la apariencia de percepción, aunque algunas veces se encontró, está

establecida con menor solidez en los niños más pequeños que en los niños más grandes (Farrar y Boyer, 1991; Farrar, Raney, y Boyer, en impresión). En el dominio de la biología, Carey (1985a) ha demostrado que los niños pequeños son sobredependientes en la analogía con los humanos al razonar sobre la biología, tendiendo a atribuir propiedades biológicas (por ej. sangre, corazón) solamente a especies que se parecen a los humanos. Siegler (1989a) resume otras limitaciones en los conocimientos biológicos de los preescolares. La moraleja que debemos obtener de aquí tiene que ver con el balance y con el evitar hacer demasiadas afirmaciones en cualquier dirección. En cualquier periodo de edad, incluyendo la etapa adulta, el sistema cognitivo tiene fortalezas y debilidades. Es importante que nuestros modelos capturen ambas.

2. A pesar de la cautela recién expresada, un claro leitmotif del trabajo reciente sobre los conceptos es que los sistemas cognitivos jóvenes no son tan cualitativamente diferentes de los mayores como creíamos. Los niños pequeños con frecuencia parecen estar pensando en la misma forma que los niños mayores —solamente que no con la misma frecuencia, no tan plenamente, o no tan consistentemente. Con frecuencia, su problema parece ser que simplemente no saben lo suficiente sobre el área del contenido en cuestión. La importancia del conocimiento del contenido específico ha surgido como un énfasis principal en la investigación reciente sobre el pensamiento, tanto con relación a los conceptos en lo particular (Farrar et al., en impresión; Kalish y Gelman, 1991) como con relación al funcionamiento cognitivo de manera más general (A. L. Brown, 1989; Flavell, 1984a).

[…]

3. Una tercera conclusión está relacionada. Si el conocimiento de contenido-específico es un componente importante para los conceptos de los niños, entonces hay pocas razones para esperar que todo pensamiento conceptual de los niños esté al mismo nivel de madurez y eficiencia. De hecho, los conceptos de los niños no están todos al mismo nivel. Keil (1979; Keil y Batterman, 1984) proporcionan un ejemplo con relación a la comprensión de los tipos nominales. Keil muestra que con el desarrollo hay un giro de un énfasis en las características típicas (por ej., un tío es alguien que da regalos) hacia un énfasis en definir características (por ej. un tío es el hermano del padre o de la madre); el giro, sin embargo, no es a través de todo el espectro, sino que ocurre en diferentes momentos para diferentes conceptos. Noten que hay un cambio de desarrollo general aquí: Las formas menos maduras de pensar toman una forma característica, y las más maduras toman una forma característica diferente. El logro de la forma madura, sin embargo, requiere no solamente de un avance cognitivo general, sino también del conocimiento de contenido específico.

Hasta aquí hemos dicho algunas cosas sobre lo que no son los conceptos. No son simples montones de características conceptuales, por ejemplo. En el caso de los grupos de índole natural, probablemente no son explicables solamente en términos de características que los definen (¿cuáles son las características que definen al tigre o al oso?) o de representaciones probabilísticas de elementos característicos. Pero ¿qué *son* los conceptos?

La respuesta más popular a esta pregunta actualmente es proporcionada por el enfoque basado en la teoría del conocimiento... En esta visión (Ej., Keil, 1989; Medin, 1989), los conceptos son teorías que nos ayudan a entender al mundo. Nadie cree, por supuesto, que un concepto tiene todas las propiedades de una teoría científica formal. Pero los conceptos —quizá en especial aquellos de índole natural— parecen funcionar de alguna manera como mini teorías ("theorettes[14] " o "teoretas", como las llama Forguson, 1989) con relación a aspectos particulares de la realidad. Consideren nuestro ejemplo introducido anteriormente, el concepto de perro. El conjunto de creencias que forman nuestro concepto de perro comparten un número de características con las teorías científicas. Al igual que una teoría, un concepto involucra distinciones fundamentales, tales como de tipo de índole natural versus innatural, ser vivo o no vivo, animal versus planta y domesticado versus salvaje. Al igual que en la teoría, las creencias que forman un concepto no están aisladas sino cohesionadas a un sistema interconectado, mutuamente apoyado. Nuestras creencias relacionadas a los patrones de comportamiento de un perro, por ejemplo, están relacionadas a nuestro conocimiento general de su estatus como mascota y más específicamente al conocimiento sobre qué tipo de perro es (guardián, de caza, etc.). Igualmente, nuestras creencias relacionadas al comportamiento están en concordancia con las creencias concernientes a los atributos físicos (por ej., dientes, garras, sentido del olfato) que hacen ese comportamiento posible. Al igual que en una teoría, las relaciones causales entre los elementos, tales como la relación entre comportamiento y requisitos de estructura física, juegan un rol especialmente importante en los conceptos. Y al igual que en una teoría, un concepto sirve para explicar la experiencia actual y predecir la experiencia futura. Dicha explicación y predicción, de hecho, están en el centro de la técnica de inducción para estudiar conceptos de S. A. Gelman y Markman (1986). Es nuestra teoría de lo que significa ser un perro lo que nos permite sobrepasar factores de percepción para categorizar a un Chihuahua y a un San Bernardo juntos y para utilizar nuestro conocimiento de uno para hacer predicciones sobre el otro. De la misma manera, los niños tan pequeños como de 3 años utilizan sus teorías, tan incompletas o erróneas como puedan ser, para comprender lo que ellos ya han encontrado y para hacer inferencias acerca de lo que está por venir.

[14] Theorettes, palabra de la invención de Forguson. Sin traducción al español.

Como lo ha hecho notar un número de comentadores (por ej., Keil, 1989; Siegler, 1991a), el término “teoría” ha sido utilizado con diferentes grados de libertad y rango por los trabajadores del campo del *conocimiento-como-teoría*... Cada concepto es una teoría, y por lo tanto los niños desarrollan muchas teorías específicas. En el otro extremo, el término “teoría” ha sido utilizado para referirse a dominios muy amplios de la realidad, por lo que los niños eventualmente desarrollan teorías bastante amplias y multifacéticas, teorías que tienen un número de conceptos específicos, o mini-teorías incluidas en sí mismas. En una revisión reciente, Wellman y Gelman (1992) identifican tres grandes teorías de este tipo que pueden subsumir mucho del desarrollo cognitivo temprano: una teoría del mundo físico, o física ingenua; una teoría de los seres vivos, o biología ingenua; y una teoría del comportamiento y del funcionamiento mental,
o psicología ingenua.

Nota: las referencias bibliográficas pueden consultarse en http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx

Anexo 3

Introducción a la teoría de Vygotsky[15]

Elena Bodrova y Deborah J. Leong

Tania, de cuatro años de edad, juega “Simón dice” con sus amigos; hace diferentes cosas sin importar si Simón las ha dicho o no. Pero cuando repite en voz alta para sí misma lo que “Simón dice”, es capaz de acoplarse al juego y hacer la mímica correcta en el momento adecuado.

Juan, de seis años de edad, escucha el cuento que lee el maestro; sabe que el señor Sánchez va a pedirle a alguien del grupo que lo vuelva a contar. Se concentra lo suficiente y hace un dibujo mientras escucha. Más tarde, este dibujo lo ayuda a recordar el cuento.

Maura, de sexto año, es reflexiva y soluciona con seguridad los problemas. Al responder una pregunta, piensa antes de hablar y sus contestaciones parecen deliberadas. En problemas complejos, planea su abordaje antes de comenzar y revisa su trabajo.

¿Qué tienen en común estos tres niños? Cada uno está utilizando “herramientas de la mente” para ayudarse a resolver problemas y a recordar. La idea de las herramientas de la mente fue desarrollada por el psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934) para explicar cómo adquieren los niños habilidades mentales cada vez más avanzadas.

Las herramientas de la mente

Una herramienta es algo que nos ayuda a resolver problemas, un instrumento que facilita la ejecución de una acción. Una palanca nos ayuda a levantar una roca demasiado pesada como para moverla con los brazos; un serrucho nos ayuda a cortar madera que no podríamos romper con las manos. Estas herramientas físicas amplían nuestras habilidades y nos capacitan para hacer cosas que no podríamos hacer con nuestra sola capacidad natural.

Así como los seres humanos hemos inventado herramientas físicas como los martillos y los elevadores de carga, para incrementar nuestra capacidad física, también hemos creado herramientas para ampliar nuestras habilidades mentales. Estas herramientas ayudan a poner atención, a recordar y a pensar mejor. Por ejemplo, las herramientas de la mente

[15] En Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky, México, SEP (Biblio teca par a la actualización del maestro), 2004, pp 2-5.

tales como las estrategias para memorizar, permiten duplicar y triplicar la cantidad de información que podemos recordar. Pero las herramientas de la mente hacen más que ampliar nuestras habilidades naturales: Vygotsky creía que, en realidad, trasforman la manera misma en que ponemos atención, recordamos y pensamos.

Puesto que los seguidores de Vygotsky están convencidos de que las herramientas de la mente tienen un papel crucial en el desarrollo de la misma, han investigado la forma en que los niños las adquieren, y consideran que el papel del maestro es "ponerlas a disposición de los niños". Esto suena simple, pero el proceso implica mucho más que la sola enseñanza directa; implica capacitar al niño para que utilice las herramientas con independencia y creatividad. Conforme los niños crecen y se desarrollan se convierten en activos empleadores y creadores de herramientas; se hacen diestros. Con el tiempo, podrán utilizar adecuadamente las herramientas de la mente e inventar nuevas cuando las necesiten (Paris y Winograd, 1990). El papel del maestro es ponerlos en el camino hacia la independencia –meta de todo educador.

Por qué son importantes las herramientas de la mente

Cuando los niños carecen de herramientas de la mente no saben cómo aprender; son incapaces de dirigir la mente hacia un propósito. Como veremos, los niños desarrollan la habilidad de utilizar distintas herramientas a diferentes edades. Sus "cajas de herramientas" no se llenan de una vez por todas sino poco a poco. Enseguida presentamos algunos ejemplos de niños que no tienen herramientas.

Cuando la maestra pide que los niños que tengan algo amarillo en la ropa levanten la mano, Amanda, de cuatro años de edad, mira su vestido y ve un enorme gato café; olvida entonces todo lo relativo al color amarillo y levanta la mano.

Juana, de cinco años, sabe que para participar cuando otro niño está hablando debe levantar la mano y esperar a que la maestra la llame. Sin embargo, parece que no puede esperar. Si se le pregunta, puede decir la regla. De hecho, se la pasa recordándola a los demás niños aun cuando ella siga dando abruptamente las respuestas.

Andrés, de segundo grado, trabaja en su periódico con un grupo pequeño. Se levanta a sacarle punta al lápiz, pero al pasar por la sección de la biblioteca se detiene a ver un libro, y enseguida otro capta su atención. A la hora de cambiar de actividad, se da cuenta de que todavía tiene en la mano el lápiz sin punta y ya no le queda tiempo para terminar su trabajo.

Antonio, de ocho años, resuelve un problema: hay varios pájaros en un árbol, tres salen volando y quedan siete; ¿cuántos pájaros había en el árbol al principio? Antonio insiste en

restar tres de siete. En vez de sumar, resta a causa de la palabra “salen”; no se autorregula ni revisa su pensamiento. Aun cuando su maestra acaba de señalar que podría ayudarles, él no aplica la estrategia al problema.

Los niños pequeños *son* capaces de pensar, poner atención y recordar. El problema es que su pensamiento, su atención y su memoria son muy reactivas; el objeto o la actividad deben retener por sí solos su atención. Hay que observar cómo aprenden los niños mientras ven la televisión, especialmente los comerciales. De una manera muy simple la televisión explota la memoria, la atención y el pensamiento reactivos; se vale del volumen y de mucho movimiento, cambia de escena en pocos segundos y rebosa color. Este medio es utilizado para enseñar habilidades básicas en programas como *Plaza Sésamo*, pero muchos maestros se quejan de que en algunos niños ese bombardeo a los sentidos tiende a dificultarles otras formas de aprendizaje. De hecho, muchos maestros de niños pequeños se quejan de tener que cantar, bailar o actuar “como Abelardo” para poder enseñar. Sin la adquisición de herramientas de la mente, este abordaje tan intenso de la atención sería la única forma en que los niños podrían adquirir información, ya que no podrían dirigir ni enfocar por sí solos su atención, su memoria ni sus habilidades para la solución de problemas.

Cuando los niños tienen herramientas de la mente pueden aprender por su cuenta porque el aprendizaje se convierte en una actividad autodirigida. El maestro deja de tener la responsabilidad de todos los aspectos del proceso de aprendizaje, las herramientas lo liberan de esa carga y, lo que es más importante, éstas pueden aplicarse en todo el currículo, desde lectura hasta matemáticas, actividades de manipulación y dramatización.

Una de las virtudes del enfoque de Vygotsky es que los mecanismos para enseñar herramientas de la mente están probados. En vez de esperar simplemente a que las herramientas sean aprendidas y dejar que los niños se las arreglen por su cuenta, Vygotsky muestra la forma de facilitar su adquisición. Los maestros que han aplicado estas técnicas en Estados Unidos y Rusia informan acerca de cambios en la forma de pensar y de aprender de los niños (Palincsar, Brown y Campione, 1993; Davydov, 1969/1991).

La falta de herramientas tiene consecuencias a largo plazo en el aprendizaje, porque influyen en el nivel de pensamiento abstracto que puede alcanzar un niño. Para comprender conceptos abstractos en ciencia y matemáticas, los menores deben tener herramientas de la mente; sin ellas podrán recitar muchos hechos científicos, pero no aplicarán lo que saben a problemas abstractos o ligeramente distintos de los presentados en la situación original de aprendizaje. Vygotsky atribuye esta imposibilidad a la falta de herramientas. Si bien los problemas abstractos constituyen la preocupación de los maestros de los últimos grados de primaria, las herramientas aprendidas durante la infancia temprana influyen directamente en las habilidades ulteriores.

El pensamiento lógico abstracto es necesario no sólo en la escuela sino en la toma de decisiones en muchos ámbitos de la vida adulta: cómo comprar un auto, cómo manejar las finanzas personales, por quién votar, la participación en un jurado y la crianza de los hijos. Todo ello exige herramientas para pensar con madurez.

Referencias bibliográficas

Palincsar, A. S., A. L. Brown y J. C. Campione (1993), “First-grade dialogues for knowledge acquisition and use”, en E. A. Forman, N. Minick y C. A. Stone (eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children’s development*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 43-57

Paris, S. G., y P. Winograd (1990), “How metacognition can promote academic learning and instruction”, en B. F. Jones y L. Idol (eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Anexo 4

El desarrollo de la regulación personal[6]

Jack P. Shonkoff y Deborah A. Phillips (eds.)

Los seres humanos comienzan la vida como individuos notablemente indefensos; esto provoca, en las personas que los atienden, reacciones poderosas para protegerlos. Los recién nacidos y los preescolares morirían si fueran dejados a su suerte, sin embargo, sobreviven bajo la protección y el cuidado de los adultos. El apoyo al desarrollo de los niños se basa en un proceso continuo de paciencia y de adaptación, a medida que éstos transitan de forma gradual e irregular, desde un estado en el cual requieren ayuda para hacer cualquier cosa, hasta otro donde pueden hacer –y más aún, insisten en hacer– muchas cosas por sí mismos. Los científicos han encontrado útil señalar que la transición de un estado de indefensión hasta la adquisición de competencias se basa en el desarrollo de una capacidad de regulación cada vez mayor. ¿Qué significa esto? Inicialmente se refiere al desempeño adecuado de las tareas que cumplía el cuerpo de la madre o que realizaban en conjunto el cuerpo de la madre con el niño mientras éste estaba en el vientre, y que ahora debe realizar el cuerpo del niño al mismo tiempo que va señalando a los adultos las necesidades en que requiere atención. Estas tareas incluyen todo, desde mantener la temperatura corporal normal y coordinar la fisiología con el comportamiento para construir el ritmo día-noche de la existencia humana, hasta aprender a estar tranquilos y satisfechos una vez que las necesidades básicas han sido cubiertas. Posteriormente significa el desarrollo de la capacidad de manejar emociones poderosas en forma constructiva y mantener concentrada la atención. El presente capítulo trata acerca de estas tareas de regulación.

La regulación involucra todos los aspectos de la adaptación humana. Vivir y aprender exigen que las personas reaccionen ante los acontecimientos de un mundo cambiante, y una vez que lo logran aprenden a regular esas reacciones. La habilidad para reaccionar y el precio que hay que pagar por ello dependen de la habilidad para recuperarse de las reacciones. Por ejemplo, alterarse por cosas que son preocupantes puede ser muy útil, motiva a la gente a actuar para mejorar su vida; seguir preocupado, machacando o llevando a cuestas las emociones negativas como si fueran un talismán es algo que puede

[16] En Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar. Desarrollo emocional y autocontrol. Desarrollo cerebral, México, SEP (Cuadernos sobre desarrollo y aprendizaje infantil, 1) 2004.

ser muy destructivo para uno mismo y para los demás. Hacer un esfuerzo por explorar problemas o situaciones nuevas es algo muy importante y útil, pero dedicarse a resolver un problema hasta el punto de quedar exhausto, o de colapsarse, va en contra de la salud. Adaptarse y desarrollarse en forma adecuada requiere de saber reaccionar y regularse. Los recién nacidos y los niños pequeños a menudo son buenos para reaccionar, pero necesitan ayuda con la regulación. Los niños desarrollan de manera ascendente la capacidad de regular sus reacciones, sobre todo en ambientes que les apoyan. Reiterando uno de nuestros conceptos básicos, diremos que el desarrollo puede verse como una capacidad creciente de autorregulación, expresada en la capacidad del niño para funcionar de manera cada vez más independiente en los contextos personales y sociales.

La reacción y la regulación abarcan todos los aspectos de la vida, desde la capacidad de trabajar más cuando se ha descansado, hasta la de combatir mejor las enfermedades cuando se puede “encender” y “apagar” con mayor eficiencia el sistema inmune. La regulación durante las primeras etapas del desarrollo está profundamente arraigada en las relaciones del niño con otras personas. Al cuidar a los infantes, los padres están actuando como extensiones de sus sistemas reguladores internos. El que padres y niño establezcan vínculos es tal vez la tarea básica de los primeros meses de la vida; sin embargo, no siempre es fácil establecer esa conexión, pues se requiere tener la capacidad de percibir y comprender las necesidades del bebé, y los conocimientos, la energía y los recursos necesarios para responder de manera útil. Aportar las experiencias que permitan a los niños hacerse cargo y autorregularse, en un aspecto tras otro de sus vidas, es una descripción general de la tarea que padres, maestros y protectores deben realizar desde el inicio de la infancia hasta los años de la adolescencia. El paso inicial en los primeros días de la vida de los niños consiste en establecer una o más acciones de regulación con ellos y luego, gradualmente, dejarles la responsabilidad de la regulación en los aspectos cotidianos como dormir, caminar y tranquilizarse.

Este capítulo trata sobre el desarrollo de la autorregulación vinculada al dominio de la estimulación fisiológica, las emociones y la atención, que son tareas fundamentales para los primeros años, pero entrañan influencias y procesos de desarrollo muy variados. La razón para considerar aquí los componentes de la autorregulación en desarrollo, es que constituyen las primeras formas en que lactantes y preescolares aprenden a dominarse y adquirieren el autocontrol conductual, emocional y cognitivo esencial para funcionar de manera competente a lo largo de la vida (Bronson, 2000; Kopp, 2000). Cada elemento es importante porque refleja la creciente madurez e integración de varias áreas del cerebro (sobre todo las regiones frontales) que permiten una mayor autovigilancia y la inhibición deliberada de conductas indeseadas (Diamond, 1996; Diamond y Taylor, 1996; Diamond *et al*., 1994).

Los cambios neurobiológicos coinciden con la observación común de que, entre el nacimiento y la edad de seis años, los niños se vuelven cada vez más eficientes ejerciendo el autocontrol y aplicando, congruentemente, reglas a su propia conducta, ya sea que se manifiesten por su buen desempeño en los juegos, su capacidad de esperar a que les den una galletita, su capacidad de mantenerse tranquilos durante los servicios religiosos o de no distraerse mientras están concentrados en una tarea. Se cree que si se presentan mayores progresos en las mismas regiones cerebrales en esta etapa, a mayor edad se desarrollará un nivel más alto de razonamiento, de la capacidad para resolver problemas (Case, 1992), y de la capacidad para planear y ejecutar acciones complejas; a estas habilidades frecuentemente se les conoce como "control ejecutivo" (Stuss, 1992) y se exponen en la última sección de este capítulo.
[…]

Comprender y regular las emociones

Las emociones colorean la experiencia vital de los niños. A ellas se deben los altibajos de la vida diaria, tales como los que se manifiestan en exuberantes arranques de risa en el juego, en resistencia violenta cuando se enfrentan a alimentos no conocidos o en tristeza o frustración después de una caída. Las emociones pueden contribuir al desarrollo de nuevas capacidades y competencias en los niños, o minar dicho desarrollo. El interés y el placer que un niño pone en dominar nuevas tareas motivan el desarrollo de nuevas capacidades. Un conflicto con uno de los padres o con los compañeros, donde hay enojo, tal vez sirva de catalizador para lograr nuevas interpretaciones sobre los sentimientos y motivos de otros. En otras ocasiones, en cambio, una emoción intensa mina la capacidad del niño para funcionar de manera competente, como puede documentarlo cualquier padre que haya presenciado el berrinche de un niño. Gran parte del interés actual por el desarrollo emocional inicial gira en torno a la creciente capacidad del niño para regular e integrar sus emociones adaptándolas a la construcción de interacciones sociales. Por ejemplo, los padres, y la gente en general, se interesan en lograr que los niños aprendan a dominar su ira y resuelvan conflictos sin recurrir a la agresión, que "hablen", en lugar de arrojar un dado al otro lado del aula. Al mismo tiempo, la comprensión de cómo se desenvuelve la regulación de las emociones requiere una comprensión más amplia del desarrollo emocional.

El desarrollo emocional al inicio de la vida aporta el fundamento del bienestar psicosocial y de la salud mental. Hace sólo 20 años era inimaginable la idea de que niños muy pequeños pudiesen manifestar graves trastornos psicológicos. Hoy, se reconoce que niños que apenas comenzaron a caminar y preescolares están sujetos a casi los mismos tipos de problemas relacionados con las emociones que desde hace largo tiempo se han estudiado en niños ma-

yores, adolescentes y adultos. En 1994 se creó un esquema de clasificación diagnóstica para evaluar los problemas emocionales y de desarrollo en los tres primeros años de vida (*Zero to Three's Diagnostic Classification Task Force*, 1994) y la investigación científica relacionada con la salud mental de niños pequeños aumentó exponencialmente en años recientes. Los niños pueden experimentar problemas relacionados con afectividad depresiva y tristeza (Cicchetti y Schneider-Rosen, 1986; Cicchetti y Toth, 1998; Kovacs, 1989), temor y ansiedad (Albano *et al*., 1996; Thompson, en prensa (b); Vasey, 1998) y problemas de conducta iracunda (Shaw *et al*., 1994, 1996; White *et al*., 1990). Este nuevo conocimiento está provocando el interés por el desarrollo y la regulación de las emociones en edades tempranas se ponga en el centro de los análisis sobre prevención, detección y tratamiento oportuno de desórdenes en niños pequeños.[17] En años recientes también se generó un interés creciente por el hecho de que niños que viven en contextos socioculturales muy distintos se desarrollan emocionalmente de maneras distintas, resultado de cómo socializan sus emociones. Los niños aprenden a interpretar su experiencia emocional en formas relacionadas de manera importante con su cultura (Eisenberg, 1986; Miller, 1994; Miller *et al*., 1996; Ochs, 1986).

Después de una revisión breve, describiremos con más detalle lo que se sabe acerca de cómo los niños llegan a interpretar sus propias emociones y las de los demás, y sobre el desarrollo de la regulación de las emociones en los primeros años de vida. En términos generales, es claro que así como es imposible comprender la construcción de un edificio de 50 pisos si no se estudian los cimientos que soportan su estructura inicial, también es imposible comprender el desarrollo emocional temprano separado de la relación entre padres e hijos o de los cuidadores con los niños, dentro de la cual se desenvuelve este proceso. Además, la tarea de aprender cómo dominar constructivamente las propias emociones constituye un desafío diferente para niños de distintos temperamentos, así como para sus padres.

El desarrollo emocional

Comparado con los esfuerzos por comprender cómo aprenden los niños, el estudio de su emotividad es relativamente nuevo. Los investigadores todavía se preguntan (Mascolo y Griffin, 1998): ¿qué se desarrolla en el desarrollo emocional? Las respuestas van desde la capacidad de identificar los propios sentimientos, hasta el desarrollo de la empatía y la

---

[17] Los informes sobre la extensa farmacoterapia que se utiliza en niños en edad preescolar con desórdenes conductuales promueve cuestionamientos críticos sobre las prácticas vigentes para el diagnóstico y tratamiento de problemas sociales y emocionales en niños pequeños y han surgido preocupaciones similares acerca de la falta general de evidencia científica que permita guiar, de manera adecuada, las intervenciones (véase, por ejemplo, la reciente Declaración de consensos sobre el diagnóstico y el tratamiento del desorden de hiperactividad con déficit de atención, NIH, 1998). El Comité no se orientó específicamente a estos aspectos de vital importancia y tampoco incluyó una discusión al respecto. Sin embargo, esto no implica que minimicemos su importancia. Al contrario, estas cuestiones constituyen un tema urgente tanto para la investigación científica como para los lineamientos para la práctica.

capacidad de dominar constructivamente las emociones fuertes. Todas ellas son correctas. A medida que aprendemos más, nos impacta la riqueza y la complejidad de las vidas emocionales de los niños pequeños, así como los notables logros que logran en este terreno antes de ingresar a la escuela.

Las formas en que los investigadores se enteran del desarrollo emocional son diversas y, en algunos casos, ingeniosas. Algunos hicieron análisis detallados de las expresiones faciales de niños pequeños en interacción con sus madres; otros observaron las relaciones familiares durante la comida o a la hora de acostarse (y con ello obtuvieron perfiles enriquecidos del ambiente emocional familiar), o entablaron conversaciones con niños pequeños acerca de cómo entienden sus emociones (a menudo, utilizando cuentos hipotéticos); otros más entrevistaron a padres o a cuidadores respecto a las emociones que comúnmente observan en los niños que cuidan. Sin embargo, pocos de estos estudios siguen a los niños más allá de breves periodos, por lo que el conocimiento del desarrollo emocional se basa, en gran parte, en contemplar por separado a recién nacidos, lactantes y preescolares, y luego armar un rompecabezas del desarrollo con base en el cruzamiento de datos de las distintas etapas. Más aún: la gran mezcla de enfoques sobre el estudio del desarrollo emocional no ha ido acompañada por una atención similar a la variedad de contextos en los que las emociones se desarrollan y se socializan. Desafortunadamente, la mayor parte de lo que se conoce se basa en estudios de niños blancos de clase media, pese a que existen evidencias sugestivas de que los contextos socioeconómico y cultural confieren una variabilidad importante al modo en que los niños aprenden a interpretar y expresar sus emociones.

Las emociones son rasgos del funcionamiento humano y tienen base biológica. Están gobernadas por regiones –desarrolladas a temprana edad– del sistema nervioso, incluyendo estructuras del sistema límbico y del bulbo raquídeo que tienen una larga historia evolutiva. La capacidad de un recién nacido para mostrar tristeza, temor e ira, refleja el surgimiento, desde etapas tempranas, de estos sistemas cerebrales emocionales que tienen profundas raíces biológicas. En el capítulo “El cerebro en desarrollo” se analizan las estructuras cerebrales interconectadas profusamente y las influencias hormonales que organizan la interacción entre el surgimiento/activación y la regulación/recuperación de las reacciones emocionales (Le Deux, 1996; Panksepp, 1998; Schore, 1994). Durante las primeras etapas de la niñez, varias regiones del cerebro (especialmente en la neocorteza frontal) maduran progresivamente y se van conectando con las regiones cerebrales desarrolladas previamente, esto contribuye a lograr una capacidad de evaluación más precisa de las emociones, a aumentar la capacidad de autorregulación de la emoción, a realizar mezclas emocionales complejas, así como a fortalecer otros rasgos en desarrollo de la experiencia emocional madura.

Las diferencias individuales respecto a las emociones, en la medida en que se derivan de diferencias en el temperamento, también tienen raíces biológicas. Las cualidades del

temperamento, incluyendo las maneras típicas de cada niño de reaccionar ante los acontecimientos, el estado de ánimo general, la capacidad de autorregulación y el nivel de actividad aparecen en la infancia temprana y, como ya se mencionó, dan señales de empezar a estabilizarse a los cuatro meses. Aunque las maneras en que el temperamento se manifiesta en la conducta cambian en forma significativa a medida que va madurando el niño –el temeroso practica mostrarse valiente, el muy activo aprende a estar más tranquilo– estas cualidades tienen una base biológica o constitucional. Algunos rasgos que resultan del temperamento y que caracterizan a los infantes al nacer, se basan en tendencias de respuesta emocional, ya sean relativas al estado de ánimo dominante del bebé, a su adaptabilidad, a la capacidad de tranquilizarse, de ser sociable o de temerle a las novedades (Goldsmith y Campos, 1982; Goldsmith *et al*., 1987). La individualidad temperamental no sólo describe las tendencias de respuesta sino también de autorregulación (Rothbart y Bates, 1998). Los niños que son reticentes o reservados como respuesta a situaciones nuevas o desafiantes muestran un atributo temperamental que es emocional tanto en su calidad (es decir, temerosa) como en su autorregulación (es decir, inhibida), y tiene profundas implicaciones para su funcionamiento social y biológico (Kagan, 1998b). En suma, las emociones son algunos de los rasgos más antiguos y duraderos del funcionamiento humano, y se desarrollan considerablemente en los primeros años de vida, en el marco de interacciones y relaciones sociales.

El desarrollo emocional durante los primeros cinco años de edad nos ofrece una ventana al crecimiento psicológico del niño (Denham, 1998; Lieberman, 1993; Saarni *et al*., 1998; Sroufe, 1996). Las vidas emocionales de los recién nacidos se centran en sentir hambre o sueño, mucho calor o frío; además de otras manifestaciones de su “estado”, su repertorio emocional parece variar poco entre llorar y mostrar satisfacción. En contraste, los estados físicos rara vez determinan las emociones de los preescolares, sus sentimientos dependen de cómo interpretan sus experiencias, de lo que creen que otros están haciendo y pensando y de cómo otros les responden. En la infancia temprana, las emociones pueden ser extremas y no son fáciles de regular por el niño ni, para el caso, por sus padres. Al término de los años preescolares, los niños son capaces de prever sus emociones y las de los otros, de hablar acerca de ellas y de utilizar su naciente conciencia psicológica para mejorar el manejo de su experiencia emocional cotidiana (Thompson, 1990, 1994). Su repertorio emocional se ha ensanchado dramáticamente y ahora incluye sentimientos como orgullo, vergüenza, culpabilidad e incomodidad, que reflejan un entendimiento de sí mismo y una conciencia social en desarrollo. Los niños preescolares también se vuelven expertos en prever las emociones de otros, en adaptar su conducta y hasta en ocultar sus emociones a los demás: todas ellas son capacidades sociales importantes que no existían en etapas anteriores.

Las emociones, por su propia naturaleza, son relacionales (Emde, 1987, 1998). Provienen y crean las bases para los vínculos humanos, de comunicación social y de

encuentros prosociales, así como antisociales, con adultos y niños (Emde, 1987, 1998; Izard, 1991). Los gritos de un niño logran que sus cuidadores acudan a su lado; sus sonrisas y gestos provocan una interacción lúdica. Hasta los niños pequeños sonríen como respuesta a una sonrisa y gritan como respuesta a un grito (Thompson, 1998a). Al término del primer año, los infantes son altamente sensibles a las claves emocionales de otras personas, sobre todo en circunstancias inciertas o potencialmente amenazadoras. En un proceso que los investigadores llaman referencia social, los infantes toman sus claves de la expresión tranquilizadora o angustiada de quien los cuida, lo que, a su vez, puede determinar si continúan jugando cómodamente o suspenden toda actividad (Baldwin y Moses, 1996; Bretherton *et al*., 1981; Feinman, 1992; Saarni *et al*., 1998; Sorce y Emde 1981; Sorce *et al*., 1985; Tomasello *et al*., 1993; Trevarthen y Hubley, 1978). A los dos años de edad, los niños comienzan a mostrar una empatía genuina hacia los demás (Thompson, 1998a; Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1990). No sólo interpretan y adaptan sus propias respuestas a las emociones de otros, tratan de hacer que los otros, incluso sus muñecos y animales de juguete, se sientan mejor. En los años que siguen, la vida emocional del niño está determinada por la influencia de sus interacciones, que pueden ser tan diversas como la seguridad que ofrece una relación vinculante (Cassidy, 1994; Laible y Thompson, 1998), las conversaciones entre padres e hijos acerca de eventos emocionales (Kontos *et al*., 1994) y las instrucciones de los padres sobre las expresiones emocionales más apropiadas para cada situación social (Miller y Sperry, 1987). El desarrollo emocional es, entonces, un ámbito dentro del cual, y desde épocas iniciales de la vida, puede observarse cómo se entremezclan los cambios en el desarrollo y las respuestas a las interacciones.

Los significados culturales expresados en estas relaciones también afectan el modo en que los niños aprenden a interpretar sus experiencias emocionales y a reaccionar ante ellas (Eisenberg, 1986; Miller, 1994; Miller *et al*., 1996; Ochs, 1986). Los valores culturales afectan el modo en que los niños pequeños aprenden a interpretar y a expresar sus experiencias de temor, ira, vergüenza, orgullo, incomodidad y otras emociones; también guían la formación de nuevas emociones y sus mezclas (como temor-vergüenza, ira-culpabilidad), que colorean la vida emocional y reflejan estos valores. También el contexto sociocultural determina cómo se socializan las emociones, de modo que, por ejemplo, en algunos contextos, experiencias como bromear pueden servir a propósitos constructivos y, en otros, debilitar la socialización de la emoción y de su expresión (Briggs, 1992; Corsaro y Miller, 1992; Eisenberg, 1986; Miller y Sperry, 1987). Así como se planteó el análisis de las emociones en el contexto del desarrollo del lenguaje [...], las emociones también se socializan en el contexto del discurso entre padres e hijos, y en las conversaciones que los niños escuchan de los adultos que les rodean. Por ejemplo, las madres chinas y chino-estadounidenses son más propensas que las madres europeo-estadounidenses a enfatizar temas morales y subrayan la vergüenza que acompaña a comportamientos inadecuados cuando conversan de las travesuras de sus hijos con otras

madres en presencia de los niños (Miller *et al*., 1990, 1996). En cada caso, las madres están interpretando la experiencia del niño de manera congruente con los valores más amplios de su cultura.

Dadas las maneras, diversas y poderosas, en que los padres socializan el desarrollo emocional, los investigadores dedican gran atención al ambiente emocional general del hogar y su impacto sobre los niños pequeños (por ejemplo, Gottman *et al*., 1997). En circunstancias típicas, los niños se enfrentan a toda una variedad de exigencias emocionales en el hogar y sus cuidadores les ayudan a comprenderlas y resolverlas. Cuando el clima emocional del hogar queda socavado –como cuando los padres experimentan una disfunción conyugal (Cummings, 1987; Cummings y Davies, 1994a; Davies y Cummings, 1994; Grych y Fincham, 1990; Lieberman y Van Horn, 1998), cuando las interacciones entre padres e hijos son conflictivas, coercitivas o abusivas (Gaensbauer y Sands, 1979; Paterson *et al*., 1989, 1992), cuando uno de los padres sufre depresión o algún otro desorden afectivo (Dawson *et al*., 1994; Garber *et al*., 1991; Zahn-Waxler y Kochanska, 1990; Zahn-Waxler *et al*., 1991)–, los niños se enfrentan a exigencias emocionales conflictivas, confusas y a veces abrumadoras. Para empeorar las cosas, a menudo quedan privados de uno de sus padres como recurso para resolver estas poderosas emociones (Thompson y Calkins, 1996; Thompson *et al*., 1995). No es sorprendente descubrir que los niños de hogares con serios conflictos conyugales, que son criados por un o unos padres depresivos, o que son maltratados, son más propensos que los niños que no pasaron por esas experiencias a sufrir dificultades en la regulación de sus emociones y, en una pequeña pero considerable minoría, desarrollan desórdenes afectivos propios.

Lo que no se había apreciado hasta hace poco es que estos desórdenes pueden ser evidentes en épocas tempranas de la vida, cuando la experiencia emocional va quedando organizada en los recién nacidos y lactantes (Emde *et al*., 1993). Los niños que crecen junto a alguno de sus padres que padezca un desorden afectivo, tienen mayor riesgo de depresión y de otras perturbaciones afectivas, en parte como consecuencia de la excesiva participación del niño en el estado emocional del padre y por las dificultades para resolver las exigencias emocionales que esto le presenta (Zahn-Waxler y Kochanska, 1990; Zahn-Waxler *et al*., 1988). Algunos niños pequeños (en especial, los que por predisposición son temerosos o inhibidos) son propensos a tener desórdenes relacionados con la angustia, sobre todo se cuando su vulnerabilidad temperamental va aunada a un vínculo angustioso u hostil con sus cuidadores (Cassidy, 1995; Thompson, en prensa (b); Vasey, 1998). Los niños de quienes se abusa, o que fueron descuidados, pueden experimentar problemas emocionales y psicosociales considerables, entre ellos la manifestación de emociones intensas y mal adaptadas, dificultades para comprender las emociones de otros e incompetencia social (por ejemplo, Beeghly y Cicchetti, 1994; Cicchetti, 1990; Rogosch *et al*., 1995; Shields *et al*., 1994). Las interacciones gravemente problemáticas entre padres e

hijos, también generan un conjunto de características que distinguen a los niños que muestran problemas de conducta (Shaw *et al*., 1994, 1996).

Estas y otras características que ilustran el desarrollo disfuncional de las emociones en la niñez en sus etapas más tempranas sugieren que, como resultado de la dependencia emocional que tienen con sus cuidadores para comprender, experimentar y dominar sus propios sentimientos, los niños pequeños pueden ser particularmente vulnerables a desórdenes relacionados con las emociones cuando las relaciones entre los padres y el niño son inseguras, coercitivas o, por alguna otra causa, difíciles. Esto es causado principalmente por la limitación de su capacidad de autorregulación independiente en los aspectos emocionales y conductuales (Cole *et al*., 1994). Estos niños no sólo están dejando de recibir el apoyo positivo que necesitan para su desarrollo emocional saludable, sino que se enfrentan, a veces día con día, a circunstancias que incluso socavan el bienestar de muchos adultos.

Aprender a comprender las emociones

¿Cómo el llanto indiscriminado del lactante se convierte en el preescolar en sentimientos diferenciados de ira, vergüenza, incomodidad y pérdida? Los investigadores han logrado algunos avances con el fin de entender cómo el surgimiento general de las condiciones de la infancia temprana maduran hasta estados emocionales más refinados característicos de niños mayores y de adultos. La respuesta fundamental se encuentra en las experiencias sociales (Saarni *et al*., 1998). En la práctica, el repertorio emocional del niño se interpreta socialmente.

Cuando los padres y los cuidadores responden a las expresiones emocionales de un niño pequeño, lo que hacen es administrar sus sentimientos, después clasifican y analizan la experiencia emocional, ayudan a organizar y dar significado a las experiencias emocionales iniciales, por ejemplo, los padres que hablan con más frecuencia de las emociones y elaboran conceptos sobre las experiencias emocionales, como: ¿por qué crees que Lupita está triste?, ¿crees que echa de menos a su hermana?, ¿qué crees poder hacer para animarla?, tienden a tener niños con interpretaciones más precisas y elaboradas de la emoción (Brown y Dunn, 1996; Brown *et al*., 1996; Denham, 1998; Denham *et al*., 1994; Dunn, 1994; Dunn *et al*., 1991; Nelson, 1993, 1996). Las investigaciones en niños con discapacidades de desarrollo indican que tales conversaciones son de vital importancia. Sin embargo, refiriéndose específicamente a niños con síndrome de Down, sus madres son, en mucho, menos propensas a mencionar estados internos (sentimientos y estados cognitivos) en las conversaciones cotidianas, en comparación con las madres de niños con desarrollo normal, y los niños son menos propensos a hablar con espontaneidad acerca de sus sentimientos y más propensos a tener una capacidad retardada en las habilidades de lenguaje expresivo (Beeghly y Cicchetti, 1997; Tingley *et al*., 1994). Los padres también ayudan a sus hijos a comprender que “cómo me siento” no necesariamente es lo mismo que “cómo te sientes”, y así favorecen el crecimiento de una conciencia que

considera en las otras personas características propias –esto es un elemento constructivo esencial para la comprensión social. La conducta de los padres también puede servir como catalizador para la respuesta empática temprana, en especial cuando hacen ver a sus hijos el malestar de otro y les explican las causas de los sentimientos de esa persona (Zahn-Waxler *et al*., 1992).

La comprensión de las emociones crece junto con el desarrollo de otras formas de conocimiento y aprendizaje en la niñez temprana. Las emociones son objeto del pensamiento y de los sentimientos de los niños. Por ejemplo, tomemos las investigaciones, en franco crecimiento, sobre la "teoría de la mente", que se enfoca a los marcos mentales en desarrollo de los niños para inferir lo que otras personas (incluyendo niños) piensan, intentan, creen y sienten, para luego hacer predicciones sobre cómo ellas mismas responderán (Astington, 1993; Bartsch y Wellman, 1995; Flavell y Miller, 1998). Según los resultados, los niños son notablemente perceptivos. Por ejemplo, hasta niños de dos años de edad comprenden que las personas tienen experiencias internas al percibir, sentir y desear y que se sentirán bien si obtienen lo que desean y se sentirán mal si no es así. Niños de cuatro a cinco años de edad valoran conexiones más complejas entre las emociones y los pensamientos, las creencias y expectativas personales (Bartsch y Wellman 1995; Flavell y Miller, 1998; Wellman, 1990; Wellman *et al*., 1995). Asimismo, pueden comprender que los gustos y las preferencias individuales determinan cómo las personas responden emocionalmente a música de rock o a una sinfonía. Su apreciación de la conexión entre emociones y expectativas se manifiesta también en el gusto por engañar a otros, como cuando le dicen a un hermano que el termo contiene chocolate caliente, cuando en realidad contiene agua.

En los años siguientes, los niños empiezan a comprender la dinámica de la experiencia emocional, incluyendo que la intensidad de las emociones se disipa gradualmente con el tiempo, cómo ciertas emociones específicas se relacionan con ciertos hechos previos y cómo los antecedentes, las experiencias y la personalidad de una persona pueden causar reacciones emocionales únicas ante los acontecimientos (Gnepp y Chilamkurti, 1988; Harris *et al*., 1985; Thompson, 1989). Con el tiempo, los niños también empiezan a comprender cómo una persona puede experimentar en forma simultánea emociones múltiples o en conflicto, pero este es un logro conceptual que está fuera del alcance de casi todos los niños en edad preescolar. Estos son logros enormes, pero el punto más importante es que tanto el desarrollo emocional como el cognoscitivo se apoyan uno al otro. Ciertas comprensiones y capacidades emocionales (incluyendo capacidades reguladoras) están fuera del alcance de los niños mientras no logran ciertos niveles de madurez cognitiva. La combinación de dificultades emocionales y problemas de comunicación (por ejemplo, retardos importantes en el habla, problemas de oído) en niños pequeños ofrece un ejemplo más preocupante de cómo distintas facetas del desarrollo interactúan para facilitar o para

minar su funcionamiento general (Prizant *et al*., 1993).

La comprensión de la emoción también está íntimamente vinculada al desarrollo del propio entendimiento y, con éste, a la capacidad de experimentar emociones con conciencia de sí mismo, como el orgullo y la vergüenza. A finales del segundo año y durante el tercero, los niños empiezan a llamarse por su nombre, a decir “yo” y “mío” y a afirmar sus nuevas sensaciones de capacidad y de independencia insistiendo en “hacerlo por mí mismo” (Bates, 1990; Bullock y Lutkenhaus, 1988, 1990; Stipek *et al*., 1990). Junto con esta naciente conciencia de sí mismo, los niños empiezan a mostrar orgullo, culpa, vergüenza, incomodidad y otras emociones referentes a sí mismos (Barrett *et al*., 1993; Lewis, 1993; Tangney y Fischer, 1995). En otras palabras, en cuanto tienen un Yo –un sí mismo–, los niños empiezan a responder a las experiencias –buenas o malas– en relación con el Yo. Atrapar una pelota no sólo les produce alegría, sino también orgullo; derramar alimentos sobre sus piernas no sólo les produce incomodidad, sino también vergüenza y desconcierto. De manera interesante, éste también es el comienzo de la autorregulación y el dominio de sí mismo (Kopp y Wyer, 1994). Estas emociones relacionadas con la conciencia de sí mismo se facilitan por la capacidad del niño para ver el Yo como objeto de observación y evaluación por los demás, para comprender las normas de conducta y aplicar esas normas a una evaluación de sus acciones (Kochanska y Thompson, 1997; Kochanska *et al*., 1995). Por ejemplo, el sentido de culpa se presenta al percatarse de cómo la conducta personal se desvía de una norma aceptada, mientras que el orgullo brota de la conciencia de cómo las acciones personales superan lo que razonablemente podía esperarse. Al pasar por esta transición de conciencia, el niño se transforma, emocionalmente, en una persona distinta de la que era antes. Su vida emocional ahora está coloreada por los sentimientos evocados a partir de las evaluaciones de otros y los juicios de sí mismo. Vemos así que el desarrollo emocional depende del desarrollo del Yo y a la vez, lo afecta.

Aprender a regular las emociones

Cuando los niños adquieren una mejor comprensión de las emociones, se vuelven más capaces de manejar sus sentimientos (Fox, 1994; Garber y Dodge, 1991; Kopp, 1989; Thompson, 1990, 1994). La regulación de las emociones acaso sea el aspecto más desafiante del desarrollo emocional. Regular los sentimientos depende de hacer funcionar la comprensión de la emoción en contextos de la vida real que pueden ser muy frustrantes, preocupantes o incómodos. Hasta las emociones positivas exigen ser reguladas; la exuberancia es apropiada en el campo de juego, pero no en el hospital. La tarea de regular las emociones no es, para decirlo de manera simple, cuestión de aprender a suprimir las emociones. De manera más general, consiste en desplegar las emociones eficazmente en las relaciones, mientras se juega y se aprende, y en una gama amplia de ambientes. El

hecho de que culturas y hasta familias individuales difieran en sus normas de expresión y de manejo apropiado de las emociones hace que esta tarea sea en especial difícil para los niños que pasan de un ambiente cultural (por ejemplo, una familia inmigrante) a otro (como el ingreso a preescolar, que puede o no reflejar la cultura de su hogar).

Al comienzo de su vida, los niños son incapaces de modular la expresión de sentimientos abrumadores, tampoco integran sus emociones, de manera adecuada, a la construcción de las interacciones sociales ni muestran emociones cuyo objetivo sea enfocar y sostener la atención. Sin embargo, desde muy tierna edad, los infantes desarrollan capacidades rudimentarias para dominar sus propias experiencias emocionales, en parte aprendiendo a identificar a aquellos que pueden ayudarlos. Esto se observa, en primer lugar, cuando un niño que tiene un malestar busca consuelo (Thompson, 1990). A mediados del segundo año, ya puede observarse que los niños hacen verdaderos esfuerzos por evitar o pasar por alto situaciones emocionalmente perturbadoras, hablan solos dándose ánimo o tranquilizándose, cambian o sustituyen metas que les causan frustración y aplican otras estrategias en verdad sofisticadas para manejar sus emociones (Braungart y Stifter, 1991; Bretherton *et al*., 1986; Buss y Goldsmith, 1998; Calkins y Johnson, 1998; Cummings, 1987; Grolnick *et al*., 1996; Smolek y Weinraub, 1979; Stein y Levine, 1989, 1990). Para la época escolar, los repertorios reguladores de los niños ya se volvieron eficientes y flexibles y aumentan a medida que aprenden, por ejemplo, que su interpretación de los hechos tal vez afecte su forma de reaccionar y que pueden disimular sus emociones si es necesario (Harris, 1993).

Los niños que aprenden a dominar sus emociones constructivamente enfrentan mejor sus decepciones, frustraciones y sentimientos dolorosos, que son tan frecuentes cuando son pequeños, y puede suponerse que, como resultado, no sólo son más felices sino que también se relacionan mejor con otras personas en el hogar, con sus cuidadores y en el patio de juego [...]. Así, la correspondencia directa entre la regulación de las emociones y las relaciones con los compañeros tiene implicaciones fundamentales sobre los esfuerzos que se hacen para fomentar interacciones sociales positivas en los niños que presentan dificultades en este ámbito. La adquisición de la capacidad de regular las emociones también ayuda a los niños a creer que las emociones son controlables, dominables y que se les puede utilizar y expresar apropiadamente –en pocas palabras, ayuda a saber que los propios sentimientos no tienen que abrumar, debilitar o desorganizar–, lo que Saarni (1990, 1999) llama “eficacia emocional personal”. Los niños que sienten que no controlan sus emociones son más propensos a berrinches, falta de atención y a retirarse en forma rápida de situaciones estresantes y, por lo tanto, promueven *las profecías que se cumplen por sí solas* (Garber *et al*., 1991). Por último, la capacidad de autorregulación es prerrequisito para la tarea crítica de aprender a cumplir con estándares de conductas tanto externos como internos (Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1990; Zahn-Waxler *et al*., 1992). El cumplimiento

depende de la capacidad del niño para controlar sus reacciones, así como de su motivación para hacerlo.

Los padres contribuyen de múltiples maneras al desarrollo de la capacidad del niño para regular sus emociones. El papel de los padres al socializar la regulación de la emoción consiste en ir, poco a poco, cediendo las riendas al niño, tal como ocurre con la capacidad naciente del niño para regular situaciones como el llanto. Al principio, los padres y otros cuidadores intervienen directamente para calmar o tranquilizar al infante, organizando sus experiencias en torno de rutinas que son manejables y predecibles; estas conductas dan al pequeño un mundo predecible, reducen sus exigencias emocionales de las experiencias cotidianas y organizan sus propios esfuerzos por regular sus emociones. Más adelante, los padres, y otras personas, guían a los niños en estrategias para utilizar sus emociones de modo que concuerden con las necesidades de una situación dada, ya sea reconfortar a un amigo lastimado, aprender a tomar turnos o enfrentarse a la frustración de intentar una tarea que está fuera de su capacidad (Thompson, 1990). Esto incluye una sutil mezcla de toma y daca con el niño (por ejemplo: “te escondes y aprendes que puedes dominar la angustia de estar sin mí un momento y después yo te encuentro y disipo esa angustia”), de proporcionar retos con apoyo (es decir, este rompecabezas puede ser un poco frustrante, pero te ayudaré a hacerlo), y de respeto a la manera personal que el niño tiene para enfrentarse a las emociones (es decir, te dejaré desahogarte un poco antes de tratar de llegar a calmarte). Sin embargo, no son menos importantes otras formas, más sutiles, a través de las cuales los niños pequeños se tranquilizan; el vínculo que forman los niños y quienes los cuidan constituye un recurso importante para la regulación emocional (Cassidy, 1994, 1995; Cassidy y Berlin, 1994; Nachmias *et al*., 1996). En otras palabras, la regulación de las emociones se facilita no sólo por las intervenciones inmediatas de los padres, sino también por la seguridad y confianza que la relación con su cuidador inspira en los niños para enfrentar diariamente sentimientos que aún no existen en su vocabulario; por otro lado, si se deja que los niños manejen solos estas estrategias puede provocarles confusión y miedo (Case, 1992; Diamond, 1996; Diamond y Taylor, 1996; Diamond *et al*., 1994; Johnson, K. H. 1998; Rothbart *et al*., 1990, 1994; Stuss, 1992).

A pesar de todo, los padres no actúan en un vacío. La investigación está revelando hasta qué grado la tarea de aprender a dominar las propias emociones e integrarlas a la vida cotidiana constituye un desafío diferente para niños con distintos temperamentos, así como para sus padres. La capacidad de inhibir una respuesta que alguien se propone efectuar, a veces llamada control voluntario, despertó un interés especial en los investigadores que tratan de comprender cómo las diferencias individuales en las tendencias de los niños para responder a acontecimientos estresantes o emocionantes afectan el desarrollo de la regulación de emociones. El control voluntario es parte de un conjunto mayor de competencias inhibidoras, llamadas “funciones ejecutivas”, que analizaremos un poco más adelante.

El control voluntario es lo que capacita, en la edad preescolar, a contener una respuesta que estaba “preparada” y la inhibe. Los ejemplos pueden observarse cuando el niño actúa sólo conforme a las reglas (como cuando el organizador de un juego dice: “¡Luz verde!”), cuando contiene los arranques emocionales negativos y cuando planea una estrategia a largo plazo para obtener una recompensa deseada (como ahorrar dinero para comprar un juego de *Nintendo*). Juegos como *Luz roja-Luz verde* o *Lo que hace la mano hace la tras*, permiten practicar un tipo de conducta (como caminar rápido hacia la meta, o hacer lo que dice “la mano” con la mayor rapidez) y luego de pronto inhibir o suspender las acciones. Practicar bien estos juegos exige prestar mucha atención durante largo rato e interrumpir las acciones planeadas sin olvidar las reglas del juego. Cuanto más se emocionan los niños en estos juegos, más difícil es para ellos practicarlos bien. Cuanto más rápidamente van, más difícil es parar. Hablando en los términos utilizados al comienzo de este capítulo, cuanto más fuerte es la reacción, mayor es el desafío de su regulación.

La capacidad de jugar a estos juegos (y de emplear estas competencias en general) parece involucrar el desarrollo de estructuras en las áreas prefrontales del cerebro (Rothbart *et al*., 1995). Un área del lóbulo frontal llamada la circunvolución cingulada anterior se activa mucho cuando alguien intenta, con esfuerzo, inhibir un pensamiento o una acción para la cual se preparó. Esta área del cerebro, como otras áreas del lóbulo frontal, se desarrolla lentamente en el curso de la niñez; al avanzar la vida, las personas mejoran en el desarrollo de las tareas cognitivas que involucran al cingulado anterior y también mejoran en el control de sus expresiones emocionales. Los investigadores tratan de determinar hoy día si estos dos fenómenos van juntos. Niños de la misma edad muestran diferencias de conducta que deben reflejar el desarrollo del lóbulo frontal. Padres y maestros informan que algunos niños son mejores que otros al inhibir una conducta inapropiada, al jugar juegos como *Luz roja-Luz verde* y otros. Hasta hoy, entre los niños que se desarrollan con normalidad, la mayor evidencia de que el control voluntario interviene en la regulación de las emociones procede de estudios en los que se utilizan cuestionarios para padres y maestros, así como tareas de observación (por ejemplo, *no veas mientras un experimentador envuelve un regalo para ti*) que incluyen conductas que reflejan estas competencias. Hasta hoy día hay poca evidencia que relacione los datos obtenidos mediante estos métodos con la actividad del cingulado anterior o con otras áreas de los lóbulos frontales. Por ello, el vínculo con el desarrollo cerebral sigue siendo sólo teórico.

A lo largo de los años preescolares, los niños desarrollan gradualmente las competencias del control voluntario y su expresión completa requiere un desarrollo que se extiende hasta la adolescencia. Desde el comienzo de este desarrollo, algunos niños parecen mejores en el control voluntario que otros y, al parecer, hay una estabilidad razonable en este aspecto del temperamento y la capacidad de regulación (Kochanska *et al*., 2000). También hay evidencia creciente de que las diferencias individuales en esas capacidades tienen implicaciones significativas en varios aspectos del desarrollo temprano,

que preocupan mucho a los padres y a otras personas que trabajan con niños pequeños, por ejemplo, los niños que obtienen mejores calificaciones en relación con el control voluntario suelen desempeñarse mejor en las evaluaciones de conciencia inicial y conducta moral (Kochanska *et al*., 1996, 1997). A la inversa, los lactantes y niños pequeños que tienen dificultades para inhibir impulsos negativos fuertes también tienden a provocar respuestas adversas de otros que, a su vez, recrean precisamente los tipos de experiencias que conducen a una conducta impulsiva y negativa (Rothbart y Bates, 1998). No es de sorprender que los niños que no son buenos en el control voluntario tengan dificultades en sus relaciones con sus compañeros [...]. En cada ejemplo, las tendencias de respuesta que acompañan a cada perfil temperamental particular de los niños aportan el contexto en el cual surgen las crecientes habilidades para la autorregulación.

En suma, las capacidades de autorregulación tienen implicaciones importantes en cómo los niños negocian muchas otras tareas en las etapas tempranas de la niñez. Puede ser importante intervenir cuando se identificaron niños que necesitan ayuda adicional para desarrollar estas competencias; sin embargo, es difícil determinar en realidad quién necesita ayuda o, por el contrario, quién sólo necesita más tiempo para crecer. Además, es posible que los niños que tengan más qué regular (es decir, los más exuberantes y más activos, los más angustiados e inhibidos) pueden parecer atrasados o deficientes en sus capacidades de autorregulación, cuando en realidad no lo son. Acaso nada más necesiten alcanzar niveles más maduros de estas capacidades para poder administrar adecuadamente lo que son.

Regulación de la atención y la función ejecutiva

Así como los lactantes y niños pequeños deben aprender a controlar sus emociones, también aprenderán a controlar su conducta y a regular sus procesos mentales. La capacidad de pensar, recuperar y recordar información, de resolver problemas y de participar en otras actividades simbólicas complejas relacionadas con lenguaje oral, lectura, escritura, matemáticas y conducta social depende del desarrollo de la atención, la memoria y la función ejecutiva (Lyon, 1996). Las dificultades con estos aspectos más cognoscitivos de la autorregulación pueden causar problemas en la escuela, las relaciones y la vida.

La autorregulación de la atención y de las capacidades cognitivas a menudo se describen como una forma de la función ejecutiva, que es un término genérico utilizado para referirse a toda una variedad de capacidades interdependientes necesarias para toda actividad que tenga un propósito, que esté dirigida hacia una meta, como aprender a sostener un lápiz y garabatear en un papel, ensartar cuentas o dar a un amigo un vaso de jugo sin derramarlo (como, Luria, 1966; Shallice, 1982). Para este tipo de conductas, el niño debe ser capaz de mostrar una serie de habilidades relativamente complejas, que incluyen

generar y mantener una representación mental apropiada que le guíe hacia el alcance de una meta (“Necesito sostener el hilo y hacer pasar el extremo por el agujero de la cuenta”), supervisar el flujo de información acerca de los propios progresos (“Ya logré una, ahora probaré otra”) y tener estrategias de solución de problemas modificables y adaptables, de modo que la conducta vaya continuamente dirigida hacia la meta (“Esa cuenta es demasiado difícil de ensartar; tal vez necesite una cuenta con un agujero más grande”). Estas habilidades se requieren, ya sea que la tarea incluya clasificar adecuadamente cubos de colores, lograr ingresar a un grupo de compañeros o montar con éxito un triciclo. Es difícil definir qué sostiene a la función ejecutiva, en parte porque la función ejecutiva, la atención y la memoria son interdependientes y tienen límites nebulosos (Lyon, 1996). Pese a la dificultad de establecer una definición clara, hay un consenso creciente, entre los investigadores, sobre lo que incluyen las funciones ejecutivas: autorregulación, secuencias de conducta, flexibilidad, inhibición de respuestas, planeación y organización de la conducta (véase Eslinger, 1996). El control y la modulación de la conducta se facilitan gracias a las capacidades de iniciar, cambiar, inhibir, sostener, planear, organizar y aplicar una estrategia (Denckla, 1989).

Capacidades nacientes para las funciones ejecutivas

En épocas pasadas los investigadores no estudiaban las funciones ejecutivas en los niños, creyendo que estas capacidades no operaban sino hasta que el cerebro madurara en la adolescencia (Golden, 1981). Hoy, en general, se reconoce que en etapas tempranas de la infancia ya se encuentran precursores de estas habilidades (Welsh y Pennington, 1988), y existe un cuerpo creciente de investigaciones que demuestra que la realización de las tareas ejecutivas mejora por etapas que coinciden con los avances en el desarrollo del lóbulo frontal durante la infancia y los primeros años de la niñez (Anderson, 1998; Bell y Fox, 1992, 1994; Levin *et al*., 1991; Posner *et al*., 1998; Thatcher, 1991; Welsh y Pennington, 1988). La evidencia del surgimiento de capacidades ejecutivas en etapas tempranas de la vida se apoya en descubrimientos posteriores, descritos en la literatura neuropsicológica, que vinculan el déficit de la función ejecutiva con una disfunción del lóbulo frontal desde etapas tempranas (Benton, 1991; Eslinger y Grattan, 1991; Tranel *et al*., 1994).

¿Cuáles son las primeras señales de las incipientes capacidades ejecutivas y cuándo se desarrollan? En un nivel muy básico, las funciones ejecutivas no pueden surgir antes de que el niño sea capaz de referirse a rasgos pertinentes e importantes de su ambiente, de prever acontecimientos y de representar simbólicamente al mundo (Barkley, 1996; Borkowski y Burke, 1996; Denckla, 1996; Pennington *et al*., 1996). Avances recientes en la metodología permiten estudiar algunos elementos de estas capacidades en los niños pequeños; por ejemplo, Haith y sus colegas demostraron que niños de sólo seis semanas son capaces de

prever una secuencia de hechos (Dougherty y Haith, 1997; Haith y McCarty, 1990; Haith *et al*., 1988). Cuando se les muestran imágenes que aparecen y desaparecen en lugares predecibles y en momentos predecibles, infantes de seis semanas pronto generan expectativas y demuestran que pueden prever el lugar de la siguiente imagen, desviando su mirada hacia el lugar predicho, antes de que aparezca (Haith *et al*., 1988). La capacidad de mover los ojos con antelación, utilizando estas sencillas secuencias, mejora con la edad y se vuelve consistente entre los tres y medio a cuatro meses (Haith *et al*., 1988; Johnson *et al*., 1991), pero entonces los avances llegan a una meseta en la que ya no hay ninguna mejora, esto es entre los cuatro y 10 meses (Posner *et al*., 1997). Sólo hasta que llegan a la edad de 18 meses los niños comienzan a prever secuencias ambiguas, dependientes del contexto (por ejemplo, aprender a mirar hacia un blanco que se mueve pasando del lugar 1 al lugar 2 y luego de regreso al lugar 1 antes de pasar al lugar 3) que, por otro lado, en los adultos requiere de atención fija (Posner *et al*., 1997). Estas capacidades nacientes para controlar la atención preceden al desarrollo de funciones ejecutivas que exigen, por ejemplo, planear y ejecutar secuencias de conducta.

La conducta de medios-para-llegar-a-un-fin, otra precursora del funcionamiento ejecutivo, surge alrededor de los ocho a 12 meses, cuando el infante, por ejemplo, remueve un obstáculo para recuperar un juguete (Piaget, 1952). La investigación tendiente a vincular el nacimiento de una conducta dirigida hacia una meta con el desarrollo cerebral temprano aportó pruebas de que una conducta planificada, mediada desde el lóbulo frontal, dirigida hacia una meta ya existe desde los 12 meses de edad (Diamond, 1988; Diamond y Goldman-Rakic, 1989; Goldman-Rakic, 1987). Por esa misma época, los niños aprenden a emplear el lenguaje y a representar al mundo por medio de símbolos. La representación simbólica y el lenguaje son los medios con los cuales un niño puede vincular el presente con el conocimiento pasado y con una meta futura (por ejemplo, Baron y Gioia, 1998; Kopp, 1997). Se cree que son la piedra angular de la memoria funcional y el componente necesario para la solución de problemas ejecutivos (Goldman-Rakic, 1987).

Una tercera capacidad que surge en la infancia y sigue desarrollándose durante la niñez es el dominio de sí mismo (Kopp, 1982). La investigación del autocontrol examina la capacidad incipiente del niño para cumplir con un pedido, para inhibir o aplazar una actividad y para supervisar su conducta de acuerdo con las demandas de la situación (Kopp, 1982). La capacidad de ejercer el dominio de sí mismo aumenta de los 18 a los 30 meses de edad, y se vuelve más estable en el tiempo y en las situaciones (Vaughn *et al*., 1984).

La capacidad de utilizar la función ejecutiva en desarrollo para regular la conducta y las emociones al responder a metas sociales y a las exigencias de una situación, a veces se ha llamado control inhibidor o control voluntario, como vimos antes. Dado que muchas habilidades, competencias y experiencias influyen en que el niño pueda regular o no sus emociones y su conducta, los investigadores utilizaron una gran variedad de tareas para evaluar las

diferencias individuales del control voluntario. Estas tareas incluyen ser capaz de cambiar fácilmente de hacer algo “tan rápido como puedas” a “tan lento como puedas” y ser capaz de “no mirar” cuando están esperando un regalo sorpresa y de jugar a juegos como “lo que hace la mano hace la tras”. Cuando se evalúan y promedian las diferencias individuales en esas tareas, tenemos un atisbo de por qué algunos niños cumplen con más facilidad las peticiones de los adultos de no tocar cosas interesantes, aun mientras los padres no los estén viendo y resisten más fácilmente a la tentación de hacer trampa en juegos, incluso cuando crean que no serán atrapados. Ser bueno en las tareas de control voluntario, incluyendo aquellas que más directamente evalúan el funcionamiento ejecutivo, no significa que un niño se portará de acuerdo con las reglas sociales que exigen dominio de sí mismo. También importan ciertos aspectos de las relaciones de los niños con otros, que los motivan a tratar de adoptar las reglas de su grupo (Kochanska, 1990).

Buen número de investigadores estudió las trayectorias de desarrollo de la función ejecutiva, presentando a los niños toda una serie de pruebas tendientes a medir los diferentes aspectos en este ámbito de la conducta reguladora (Gnys y Willis, 1991; Levin *et al*., 1991; Welsh *et al*., 1991). Aquí, no se hace hincapié en los precursores de la función ejecutiva, sino en las manifestaciones de las conductas que constituyen los componentes de esta estructura. Estos estudios demostraron que las distintas habilidades constitutivas que intervienen en el funcionamiento ejecutivo muestran diferentes trayectorias de desarrollo y maduran a diferentes ritmos. En uno de los primeros estudios que incluyeron niños de tres a 12 años, se les presentó por edades una serie de tareas que incluían búsqueda visual, fluidez verbal, planeación motora, planeación de secuencias, capacidad de respuesta flexible a cambios del ambiente y la capacidad de inhibir respuestas (Welsh *et al*., 1991). Las pautas de desempeño en las mediciones indicaron que tres factores subyacentes sostuvieron las respuestas de los niños: *1)* respuesta fluida y acelerada; *2)* prueba de hipótesis y control de impulsos, y 3) planeación. Los investigadores interpretaron sus descubrimientos como prueba del desarrollo en etapas, empezando la primera alrededor de los seis años, la siguiente alrededor de los 10 y la etapa final durante la adolescencia. Por ejemplo, niños de seis años fueron capaces de desempeñarse tan bien como adultos en tareas que incluían buscar con la vista y planear secuencias sencillas, mientras que sólo con la adolescencia llegó a su madurez la capacidad de planear secuencias complejas, la fluidez verbal y la planeación motora.

En contraste con la investigación de las nacientes capacidades de los niños para regular estados y emociones, se sabe relativamente poco sobre cómo los padres, otros adultos y las características ambientales, presentes en las etapas tempranas de la vida de los niños, afectan el desarrollo de la regulación de la atención y las nacientes funciones ejecutivas. Estas influencias tienen indudable importancia (Carlson *et al*., 1995), pero los investigadores aún tienen que identificar los mecanismos que explican las diferencias

individuales entre niños pequeños. Las investigaciones efectuadas en niños en edad escolar demostraron que es posible enseñar capacidades de atención y funciones ejecutivas a personas con discapacidades de desarrollo (Borkowski y Burke, 1996; Graham y Harris, 1996), así como que pueden ser susceptibles a la influencia ambiental.

Nota: las referencias bibliográficas pueden consultarse en http://reformapreescolar.sep.gob.mx

Anexo 5

El Programa de educación preescolar 2004: una nueva Visión sobre las matemáticas en el jardín de niños

Irma Fuenlabrada[19]

Algunos cambios necesarios en las prácticas educativas

En el discurso podemos afirmar —y no creo que abiertamente un maestro se pronuncie en contra— que hay que respetar al niño, que es un ser pensante; pero si no lo dejan hablar o cada vez que opina le dicen que está equivocado o no lo toman en cuenta y mejor le dan la palabra al compañerito que está diciendo lo que el maestro quiere escuchar, en los hechos el maestro no es consecuente con el discurso. El mensaje que recibe el niño es otro... Siempre hay niños en la escuela que hablan poco porque, efectivamente, no les gusta hablar mucho o porque las dos, tres, veces que lo intentaron la maestra no los tomó en cuenta. O inclusive, les dijo muy directamente: "eso está mal". O les preguntó —con un gesto desaprobatorio— "¿cuatro?" "¿estás seguro?" Ante estas reacciones el niño piensa: "no, pues parece que no... no puedo expresar (en la escuela) todo lo que a mí se me ocurre pensar". Lo que los niños aprenden en cuanto a los contenidos disciplinarios y lo que piensan acerca del aprendizaje, qué significa aprender y para qué se aprende, *depende de la manera como la maestra lleve a cabo la enseñanza y de su actitud frente al grupo en general y frente a cada niño en particular*.

Otro ejemplo en este mismo sentido, es la necesidad que tiene el maestro de "dirigir la orquesta"... Plantea una cosa e, inmediatamente después, expresa cómo quiere que el niño le responda. ¡Eso es terrible! Lo que tenemos que lograr es que las educadoras se animen a plantear situaciones (actividades, problemas) y dejen que los niños encuentren la manera

---

[18] En Cero en Conducta, año XX, número 51, abril, pp. 68-74.

[19] Profesora e investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

de resolverlas. Elegir, diseñar y proponer una situación es responsabilidad de las educadoras, pero cómo realizarlas, cómo resolverlas, es responsabilidad de los niños, es así como se comprometen con el aprendizaje, es así como adquieren conocimiento. ¿Qué posibilidades tiene de responder, pensará la maestra, si todavía "no les he enseñado"? Las únicas posibilidades que tienen los chiquitos es echar mano de su conocimiento y sus experiencias, ¿cuáles? con las que cuentan en ese momento, las ponen en juego porque han sido retados intelectualmente. Cuando están en el proceso de aprender un concepto en particular, lo que hacen para resolver —efectivamente— no corresponde de manera franca con lo que su maestra "esperaría"... pero resuelven. En el proceso se percatan de si van por buen o mal camino, es decir, empiezan a tener control sobre su conocimiento.

Desde esta perspectiva, independientemente del éxito o no en la tarea resuelta por los niños, en los hechos lo que se le está diciendo es que es un sujeto pensante y lo que se le pide es que muestre todo lo que es capaz de hacer. Entonces, lo que persiguen los nuevos planteamientos para el preescolar es ahondar en el niño la valoración de su propia capacidad: yo puedo pensar, puedo resolver el problema, también puedo darme cuenta que no lo resolví, que otros resolvieron de mejor manera o de maneras más económicas o más sencillas. Esta percepción de sus propias capacidades, sin duda, fortalece la autoestima al mismo tiempo que propicia aprendizaje...

Ahora bien, dejar que los niños resuelvan un problema como ellos quieran no quiere decir que la maestra no intervenga. Ciertamente, hay una parte del proceso en donde la maestra toma una cierta distancia y deja que los niños actúen solos para ver qué es lo que hacen, cómo lo hacen, cómo resuelven. La intervención de la maestra no consiste en resolverle el problema al niño sino, justamente, en ayudarle a resolverlo; después, desde luego que ella tiene que hacer una especie de síntesis de lo que está pasando: "Juanito lo hizo así", "los otros así", y "a ver, Miguel, cuéntanos que fue lo que tú hiciste". Pero también hay momentos en que la maestra debe ayudar efectivamente a que los niños superen las dificultades que enfrentan, cuando estas dificultades se convierten en un obstáculo para su aprendizaje y no pueden superarlas por sí mismos. Por ejemplo, si los niños están armando un rompecabezas y hay un niño desesperado porque no encuentra la manera de armarlo, la educadora puede ayudarle; incluso, puede colocarle dos o tres piezas para que él se entusiasme y siga. Igualmente, si un niño pregunta: "¿cómo se escribe el cinco?", habrá que mostrarle como se escribe el cinco, ¡por algo quiere saberlo!

La educadora tiene que hacer muchas cosas; no se trata de que solamente observe y sea "facilitadora"[20]. El hecho de que la educadora intervenga en estos casos no le quita absolutamente nada al proceso de aprendizaje del niño.

---

[20] De hecho hay literatura en la que se analiza la equivocada interpretación de los enfoques constructivistas, en la que se supone que el maestro es solamente "facilitador" y observador.

¿Un trabajo “bien hecho”?

Muchas educadoras tienen una preocupación porque “el producto” del trabajo de los niños esté muy bien hecho y limpiecito, para mostrárselo a los padres. Cuando veo trabajos de los chiquitos donde recortan, pegan o colorean, nada más de verlo sé si lo hizo la educadora o el niño; los de los niños son bastante “desastrosos”, se nota cuando una producción es del niño y cuando es de la educadora. No sé por qué la educadora, por ejemplo, si el niño está pegando mal algo (ponen el pegamento “por el frente”) tiende a arreglárselo o a llevarle la manita para que lo pegue bien en caso de que lo esté colocando chueco, sin darle oportunidad de que él se dé cuenta de lo que ha hecho mal y tenga posibilidad de corregirlo. Lo que importa, en este caso, es que el niño aprenda a recortar, a pegar o a iluminar ¿o no?

En matemáticas lo que importa es que el niño aprenda. ¿De qué sirve que los numeritos estén bien hechos si la maestra le llevó la mano y además les hizo hacer sin sentido la plana del tres? Con este tipo de *ayuda* lo que se logra es que los padres vean que el trabajo de los niños está bien hecho y lo trabajadora o *bien hechecita* que es la educadora, pero los niños no aprenden o aprenden muy poco... Ciertamente, el trabajo que se propone en el programa es más complejo que el que se hacía antes. No me cabe la menor duda, es mucho más fácil alinear a *todo mundo*: “todos escriban el tres y yo lo reviso...”. Y si alguien lo hace mal, le digo que borre y lo haga de nuevo. Es más complejo lograr que aparezca el tres en una situación en la que tenga sentido que aparezca. La parte más difícil en esta propuesta quizá sea que la educadora sepa cuándo *no intervenir*, porque por costumbre interviene en cada momento, eso es lo que sabe hacer.

El trabajo en equipo

Hay otras cosas que los niños tienen que aprender, como trabajar en equipo o trabajar con material. Trabajar en equipo es una manera de organizar al grupo que tiene que ver con los procesos de socialización del conocimiento que también propician aprendizajes. Los maestros se resisten mucho a trabajar en equipo porque sienten que van a perder la disciplina del grupo. Esa es otra creencia: “hay que tener al grupo muy organizadito, sin hacer mucho ruido, para que aprendan”. Claro, una cosa es que estén haciendo demasiado escándalo y otra cosa es que estén conversando entre ellos sobre una cosa que les interesa y que necesitan más o menos ponerse de acuerdo para ver cómo van a hacer para solucionarlo.

La educadora, en general, admite un poco más el desorden que los maestros de la primaria, pero hay muchas que no lo admiten. En una conferencia me preguntaban: ¿no le parece que la aspiración de trabajo en equipo y en parejas es mucho para el preescolar, puesto que los niños de preescolar son muy chiquitos? Yo les decía que esa pregunta me

hacía pensar en un pequeñín de 9 o 10 meses que intentara pararse para empezar a caminar y la madre le dijera: “no, no, no, estás muy chiquito... hasta como al año tres meses te toca caminar”. El niño al año y dos o tres meses aprende a caminar porque lo intentó desde más pequeño; desde luego que en muchos de sus intentos no le salió bien, pero son justamente esos intentos los que hacen posible que empiece a caminar. “Están muy chiquitos, ¡cómo van a empezar a trabajar en equipo!” Entonces ¿cuándo van a empezar a trabajar en equipo? Obviamente no se espera un trabajo en equipo excelente y organizadísimo, pero ahí está el trabajo de la educadora: hacer que efectivamente empiecen a trabajar en equipo, aprendan a compartir una actividad, a esperar su turno porque no son los únicos, y la educadora tiene que atenderlos a todos.

Es cierto que los pequeños son muy egocéntricos, ¿pero acaso no es igualmente cierto que esta actitud cambia en el preescolar? Muchas madres de familia no se imaginan cómo le hace una educadora para organizar a treinta o veinticinco chiquitos, cuando ella no puede organizar al propio. Las reglas en la casa y en la escuela son totalmente distintas y el niño ¡aprende porque aprende! Y en buen plan. ¿Cómo las aprende? Porque la educadora insiste en implantar ciertos tipos de reglas de orden en el salón: “levanten la manita”, “no estés aventando al compañerito”, “éste es para los dos y los dos tienen que jugar con este”.

¿Cómo aprenden los niños a esperar su turno? ¿A cumplir con las reglas? Pues en los juegos. Sus propios compañeros no los dejan hacer lo que quieran: o cumplen con las reglas o no juegan. Los niños pequeños pueden trabajar en equipos o en parejas; al principio no es fácil, pero tienen que aprender a trabajar de esta manera desde pequeños.

En un trabajo de tesis de una de mis alumnas, observamos que los niños aprendieron a trabajar en equipo. ¿Qué es lo que lo hizo posible? Que la educadora —una persona muy sistemática y “equitativa”— cuando hacía que los niños trabajaran en equipo, cada vez le pedía a un integrante distinto que mostrara lo que había hecho su equipo. Así, al paso del tiempo los niños entendieron que en algún momento les iba a tocar a todos porque la maestra tenía especial cuidado de que así sucediera, no se centraba en uno solo o en algunos. Una de las razones por las que los niños se resisten a trabajar en equipo es desde luego, porque están aprendiendo de qué se trata, pero si su maestra solamente toma en cuenta a un integrante los niños se desesperan; trabajar en equipo no es un recurso para interactuar con seis en lugar de con veinticuatro, es necesario que la educadora le dé oportunidad a todos.

La educadora del estudio, de ese trabajo de tesis, también procedía así cuando trabajaba actividades grupales. Todos esperaban porque sabían que les iba a llegar su turno. Esas son las reglas que instaló. Los niños perciben más claramente los hechos que las palabras; a las madres también les pasa lo mismo que a algunas educadoras: cuando le dicen al niño “espérame porque voy a hacer x, después hacemos lo que tú quieres” y luego le cumple, el niño aprende a esperar; pero si uno le dice “espérate” y luego no le cumple ¡claro que no le cree! Entonces el niño recurre a una rabieta desde el principio, ya ni

siquiera se espera a ver si ahora le van a cumplir, porque lo que quiere es que le hagan caso, que lo respeten, que se cumplan los acuerdos.

El uso de materiales

Uno tiene que pensar para qué tipo de actividad va a utilizar el material y dárselo a los niños para que lo usen como consideren conveniente en la actividad que se les ha planteado. El material solamente sirve para apoyar el razonamiento de los niños. Si la educadora empieza a dar instrucciones para manipular el material, a decir cómo quiere que los niños trabajen con el material, pues ya no sirve para nada; en este caso, el material quizá está apoyando el razonamiento de la educadora pero no el de los niños.

El material tiene que ser atractivo, pero debe servir muchas veces, es algo que tiene valor didáctico, debe apoyar muchos procesos de aprendizaje y por eso se hace el esfuerzo de hacerlo o pedírselo a los padres. Ese es otro de los líos que se traen las educadoras: hacen unos materiales bellísimos, terriblemente elaborados y a veces hasta costosos y los usan ¡una vez! En la primaria sucede algo similar: por ejemplo, con el tangram los maestros piden a los niños que lo peguen en el cuaderno: lo usan una vez... ¡y ya nunca más el niño vuelve a trabajar con el tangram! No es una actividad de recorta y pega, el tangram es un tipo de rompecabezas para ser usado, al menos todo el año escolar.

Otra cosa importante es instalar la regla de que, después de que los niños trabajen con un material —por rigurosos turnos— un miembro del equipo lo acomoda en el lugar donde debe estar colocado, al otro día otro miembro del equipo levanta su material y lo guarda. No lo tiene que levantar la educadora, lo tienen que levantar los niños, esto también es formativo para ellos.

A modo de conclusión

Para llevar a la práctica el programa creo que la primera cuestión es que, efectivamente, las educadoras estén dispuestas a entender esta propuesta y a hacer lo necesario para aprender; esto no quiere decir que la comprensión del programa sea una responsabilidad exclusiva de ellas, también es responsabilidad de las autoridades. Es necesario apoyarlas con conferencias, con artículos, con propuestas didácticas, etcétera, para desarrollar estos contenidos.

Pero si la educadora no está dispuesta a modificar su rutina, en la cual las actividades centrales de los niños son pegar, recortar y colorear —que no digo que las dejen de hacer porque también eso es importante— para darle un espacio al trabajo con los contenidos que plantea el programa, si no asume esa responsabilidad, no habrá manera de que los nuevos contenidos entren al *jardín de niños*. En cambio, si se involucra con la propuesta, pide

información (y las autoridades a las que les corresponda se la proporcionan), si comienza a trabajar con los niños de otra manera, empezará a ver que los niños son realmente capaces de hacer y aprender muchísimas más cosas de las que ella suponía.

El programa, insisto, está muy bien armado, es un buen referente para hacer un trabajo de mucha calidad en la educación preescolar; las sugerencias didácticas que incluye son muy generales, pero tampoco ese es el espacio para detallar situaciones didácticas que, como ya hemos visto, pueden ser muy variadas.

Tanto en los contenidos como en el enfoque metodológico hay una articulación y continuidad clara entre la educación preescolar y la primaria. Lo que pueda pasar realmente en el *jardín de niños* o lo que esté sucediendo en la escuela primaria depende de muchos otros factores, no sólo del planteamiento curricular ni del enfoque metodológico propuesto.

Anexo 6

Registro de observación (fragmentos)[21]

La situación didáctica que se reseña tuvo como intención favorecer la competencia "Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto".

La situación didáctica se organizó a partir de una introducción, para favorecer que los niños explicaran lo que sabían acerca de las entrevistas; después se entrevistarían unos a otros. La maestra concentraría las respuestas y finalmente se haría una valoración del trabajo realizado.

La situación didáctica se realizó en un grupo conformado por 29 niños –12 niñas y 17 niños y tuvo una duración de 80 minutos.

Algunas de las intervenciones al inicio del trabajo se describen a continuación.

Ma[22]: —¿Para qué podemos hacer una entrevista?

Adrián: —¿Para saber qué edad tienen?, ¿cómo te llamas? (silencio)

Ma: —Nosotros vamos a investigar el día de hoy, sobre algo presente, sobre algo que nos ocurre a diario... recuerden que ayer hablábamos que hay algunas cuestiones o algunas vivencias que nos hacen sentir tristes, o contentos, o apenados, o enojados; entonces, para investigar qué nos hace sentir tristes, contentos o apenados, podemos hacer la entrevista como una forma de investigar, como una forma de buscar información. Adrián nos decía que la entrevista nos sirve para saber cómo nos llamamos, cuántos años cumplimos; pero la entrevista también nos sirve para averiguar otro tipo de cosas más específicas aparte de nuestros datos personales. Hoy los invito a que hagamos una entrevista entre nosotros, en donde averigüemos qué nos hace sentir felices, qué nos hace sentir tristes y qué nos hace sentir apenados; para esto, les voy a proponer dos cosas, ¿ustedes han visto cómo se entrevista o ustedes han hecho una entrevista?

Algunas de las respuestas que dieron los niños y que iban siendo guiadas por la educadora, para favorecer que las ampliaran, fueron las siguientes:

---

[21] Registro de observación de clase en grupo de 3er año, 2005. Elaborado por Norma Andrea Acosta Colín y Norma Rangel Lozano. [12] Ma: se refiere a maestra; No: niño; Na: niña, Ns: niños.

Ns: —Nooo....

Ma: —¿Cómo suponen que se hace una entrevista?

No: —Hacen algunas preguntas y les dicen.

No: —Con un micrófono.

No: —O con un radio, como el que tiene *(señala a la persona que trae la grabadora).*

No: —Cuando la entrevista quieran hacerla... entonces con la cámara, están en un lugar y no le ponen cámara y empieza a hablar.

No: —Ajá, comienza a hablar y también salen en la tele.

No: —Porque le preguntan.

Na: —Para... escuchar lo que decimos.

Braulio: —Para que le pregunten y se grabe su voz.

No: —Para escribirlo.

Ma: —Para escribirlo, efectivamente; sobre todo cuando el investigador tiene que hacer un reporte por escrito.

No: —Prender la grabadora, primero la prendemos y hablamos... y luego la apagamos y ya cuando es el momento, la prendemos otra vez y ya se repite la voz.

Ma: —Cuando no tenemos grabadora lo que hacemos es escribir. Nosotros no tenemos grabadora... lo que sí traje fueron unos cuadernillos en donde ustedes podrán escribir lo que les conteste la persona que van a entrevistar.

No: —¿Como podamos? porque no sabemos escribir...

Ma: —Como ustedes puedan recordar lo que les dijo su compañero o compañera, algo que les sirva a ustedes para recordar lo que les dijo... lo importante es que en esas notas recuerden lo que les dijo la persona a la que entrevistaron...

Posteriormente, la educadora describió el procedimiento que seguirían. En parejas, primero uno de los niños o niñas entrevistaba y posteriormente era entrevistado. En total se conformaron 14 parejas: 12 de niños o niñas del mismo sexo; dos, de un niño y una niña. A continuación se plantearon las preguntas de la entrevista, que la educadora llevaba escritas en tres pliegos de papel y que colocó en el pizarrón. Una decía: ¿qué te hace sentir feliz?; otra, ¿qué te hace sentir triste?, y la última: ¿qué te hace sentir apenado? La educadora hizo preguntas para asegurarse de que los niños tenían claro lo que iban a hacer y entendían lo que significaba la palabra “apenado”, que, por cierto, los niños entendían sin ningún problema.

Los niños iniciaron la actividad haciendo la entrevista. Varios de ellos, primero copiaron las preguntas en sus cuadernillos, por lo que tardaron en iniciar la actividad de entrevistar a su compañero o compañera de equipo.

Algunas de las situaciones que se registran del trabajo entre los niños, fueron las siguientes:

No: —¿Qué te hace sentir triste?

No: —Cuando no quieres jugar conmigo.

(El niño que preguntó apunta con letras la respuesta, lo hace con calma. Este niño usa diferentes letras que puede escribir)

[…]

No: —¿Qué te hace sentir feliz?

No: (Se queda pensando) —Mmm... mmm... Que me hagan masaje.

[…]

No1: —¿Qué te hace sentir apenado?

No2: —Queeee.... (silencio) bailar.

No1: —¿Bailar? (hace el intento de registrar algo en su cuadernillo)... no sé ni qué escribo (dice dirigiéndose a la educadora)

Ma. —¿Qué te dijo?

No1: —Que lo hace sentir apenado bailar, ¡no lo sé escribir!

Ma. —¿Con qué se escribe bailar?

No1: —Yo pensaba que era con la de Braulio.

Ma: —Sí y ¿cuál otra?

No1: (traza la “B” y sigue escribiendo otras letras, ya sin responderle a la educadora y sin hacerle más preguntas. Al parecer no estaba seguro de cómo tenía que registrar las respuestas, ya que la educadora les había dado la instrucción de hacerlo “como pudieran, para recordar las respuestas de su compañero”).

[…]

No1: —¿Qué más es lo que te hace sentir feliz?

No2: —Que me hagan caso.

No1: —Queee teee haaa gaan caa sooo... (El niño, a la vez que pronuncia la palabra, espaciando la pronunciación, escribe en su cuadernillo “so”).

[…]

Na: —A él nada le hace sentir ni apenado, ni triste: feliz nada más (dice la niña a la educadora).

Ma: —¿Estás seguro? A ver, piénsale un poco.

No: (silencio)

[…]

Monserrat: —¿Qué te hace sentir apenada?

Irlanda: —Lo que me apena, es un día cuando fui a la casa de mi tía y me hizo que baile en el tubo, entonces por eso me sentí apenada.

Monserrat: (se ríe...) —¿Por qué?

Irlanda: —Es que mi tía me hizo bailar en un tubo de adeveritas...

Los niños y las niñas realizaron la entrevista y el registro, esperando su turno de acuerdo al papel que les tocaba representar, ya sea el de entrevistador o el de entrevistado. Un poco antes de terminar esta actividad la educadora les avisó que ya iban a pasar a la siguiente.

Antes de iniciarla –consistía en que los niños le dictaran a la educadora las respuestas que obtuvieron de la entrevista y ella las concentrara en las hojas de papel–, la educadora solicitó a los niños que escribieran su nombre en la portada del cuadernillo.

Trabajo en grupo

Ma: —Les voy a decir cómo vamos a registrar nuestras respuestas: a uno de ustedes le voy a preguntar qué les respondió su compañero y ustedes van a revisar su libreta y me van a decir, para que yo marque cuántas respuestas son iguales a las que nos dio su compañero. Vamos a comenzar; a ver, Adrián, qué te dijo tu compañero. ¿Quién fue tu compañero?

Adrián: (señala con un dedo de la mano)

Ma: —Julian, ¿qué te dijo Julian, qué es lo que le hace sentir triste?

Adrián: —Cuando no se juntan con él.

Ma: —¿Alguien más registró una respuesta como ésta?

(Saúl levanta la mano)

Ma: —¿Qué te contestó tu compañero?

Saúl: —Que no le presten los juguetes...

Ma: —Para él, es que no le presten los juguetes. ¿Verdad? A ver, díctame tu respuesta,

¿cómo te dijo?

En esta situación, al parecer la educadora decide ajustar la planeación de la actividad. La inicia tratando de concentrar las respuestas para ver coincidencias y diferencias; sin embargo, decide pedirle a los niños que le dicten las respuestas y anotarlas todas en las hojas de papel.

Adrián: —Queee noo lee preees teeen (dictando).

Ma: —Que no le presten los juguetes (al escribir, retoma la forma en que el niño lo dice). Luís Rodolfo, ¿a ti qué te respondió tu compañero?

Conforme la educadora va preguntando a los niños, va anotando en las hojas de papel sus respuestas.

Ma: —Monserrat, ¿qué te contestó Irlanda cuando le preguntaste qué es lo que la hace sentir apenada?

Monserrat: —Que cuando va a la casa de su tía la ponen a bailar con un tubo.

Ma: —A ver, repítemelo por favor Monserrat. Que cuando va a casa de su tía, la hace bailar en el tubo.

Ns: (ríen)

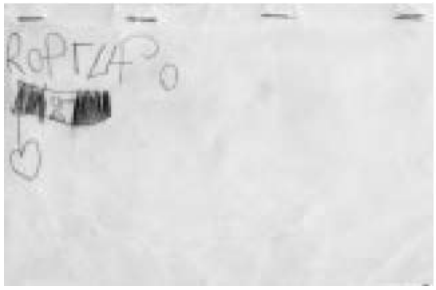
No: —La hace bailar con el tubo (ríe).

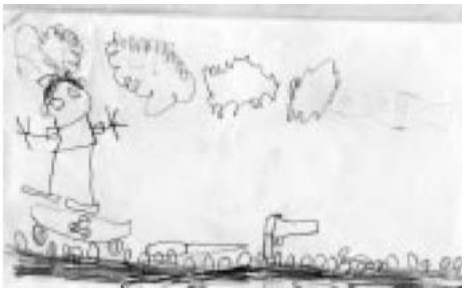
Ma: —Pero eso es algo que le apena a Irlanda, así que vamos a tener mucho cuidado de no reírnos de esto que a ella le apena, porque acuérdense que a ella bailar la hace sentir incómoda... si nos reímos ella puede igual sentirse incómoda.

La educadora dio la instrucción de que los niños anotaran su nombre en la portada del cuadernillo. El que utilizó Monserrat y en el que registró las respuestas de Irlanda es el siguiente:

[…]
Ma: —Braulio, ¿qué hace sentir apenado a tu compañero?, ¿qué te respondió?
Braulio: —Que chiiillee.
Ma: —¿Le da pena llorar? A ver, díctamelo, díctame la respuesta, con las palabras de tu

compañero, díctamelas. Braulio: (silencio) Ma: —A ver, díctame la respuesta.
Braulio: —Que lo vean llorar. […] Ma: —A ver, Favio, ¿me puedes decir qué te contestó tu compañero?, ¿qué lo hace sentir
feliz? Favio: —Que le hace sentir feliz cuando lo llevan a pasear en patines o en camioneta. Ma: —Díctame por favor la respuesta. Favio: —A paaa-seee-aaaar eeen paa tiii neeees oooo eeeen caaa miiooo neee taaa. La forma en que Favio registró las respuestas de su compañero, es la siguiente.





Favio utilizó el cuardernillo en forma horizontal para la portada y el dibujo. Sin embargo, cuando escribió la respuestas, lo hizo utilizando una hoja del cuadernillo en forma vertical.

[…]

Al final de esta actividad, las respuestas de los niños quedaron registradas de la siguiente manera:

¿Qué te hace sentir feliz?	¿Qué te hace sentir triste?	¿Qué te hace sentir apenado (a)?
A mí cuando me llevan a Mc Donals. Cuando lo llevan a pasear en patines o en camioneta. Que me compren juguetes. Jugar con sus amigos. También le gusta jugar con sus amigos. Que saliera de la escuela.	Cuando no se juntan con él. Que no le presten los juguetes. Que le peguen. Que no tenga amigos Estar sola. Que no sean sus amigos. Que le peguen.	Que le da pena hablar cuando están los adultos. Que no levante la mano. Que se burlen de ella. Que no le gusta saludar. Que cuando va a la casa de su tía la ponen a bailar con un tubo. Que vaya a la casa de su tía Lety. Bailar. Que chille.... Que lo vean llorar. Que no le digan una respuesta.

[…]

Para continuar con la situación didáctica, la educadora se apoya en el conjunto de respuestas obtenidas de las entrevistas de los niños.

Ma: —Muy bien, vamos a platicar sobre esas respuestas. Miren, para algunos niños que fueron entrevistados, esto es lo que los hace sentir contentos (señala las hojas de rotafolio); algo que los hace sentir tristes es cuando no... (la educadora lee todas las respuestas) eso es lo que hace sentir tristes a varios niños que forman parte de nuestro grupo (la educadora lee nuevamente la lista). Ricardo, ¿algunos de ustedes se han sentido así también por esas causas?, ¿sí?, ¿alguien se ha sentido solo y eso lo hace sentir triste?

(Varios niños levantan la mano)

Ma: —¿Alguno de ustedes se ha sentido triste cuando no tiene amigos?

(Varios niños levantan la mano)

Ma: —Fíjense que (aunque) sólo algunos niños nos respondieron esto, varios nos sentimos identificados con esto que dijeron, ¿verdad? Bueno, Mayte nos dice que no le gusta que se burlen de ella. ¿Alguno de ustedes se ha sentido preocupado o apenado porque se burlan de ustedes? A ver, vamos a levantar la mano; cuando se hayan sentido apenados alguna vez porque se hayan burlado de ustedes.

(Muchos niños levantan la mano)

Ma: —A Luis le da pena que lo vean llorar; ¿a alguien más le da pena que lo vean llorar?

No: A mí, maestra.

Ma: —Levantamos la mano; a ti, ¿no te da pena? A algunos sí nos da pena que nos vean llorar y sobre todo yo he visto que a los hombres, a los varones, les da pena que los vean llorar; porque por ahí se dice que los niños no lloran ¿será cierto?

Ns: —No, no.

No: —Sí lloran: los niños chiquitos sí lloran y los grandes ya no porque les da pena.

Ma: —Mira, qué interesante, ¿por qué será eso?

Jaime: —Porque son los grandes y ya saben (silencio).

Ma: —¿Y ya saben qué?

No: —Mi hermano sí llora y ya es grande.

Ma: —O sea que los niños grandes también lloran.

No: —Sí, siiií.

No: —Mi primo que ya está bien grande, y es él el que me pone a hacer juegos de carreras y a bailar el tubo, a él cuando le pegan –y no le pegan tan duro– cuando le pegan mis primos y mi papá, sí llora porque le pegan.

En el desarrollo de esta parte de la conversación, aparecieron varios niños y niñas que retomaban la situación planteada por Irlanda acerca de que no le gustaba o le apenaba que su tía la hiciera bailar con el tubo, como una respuesta con la que se sentían identificados.

Ma: —O sea que los hombres, cuando crecen, también tienen razones para llorar, y una de las razones es cuando les pegan. ¿Por qué otras razones pueden llorar los hombres cuando son niños o cuando son grandes?

No: —Porque les saquen sangre.

Alejandra: —Las personas lloramos porque tenemos sentimientos.

Ma: —Irlanda nos dice algo muy interesante: los grandes se aguantan. Así que la gente, sea niña, sea adulta, tenemos sentimientos; y a veces hay cosas que nos hacen sentir tristes y nos hacen llorar y hay otras que nos hacen sentir apenados y nos hacen llorar, pero cuando nos aguantamos no quiere decir que no nos sintamos tristes o apenados: sólo quiere decir que no nos atrevemos a demostrar que nos sentimos tristes o apenados, eso es muy interesante que lo sepamos.

En esta dinámica participaron la mayoría de los niños del grupo. Para el cierre de la situación didáctica, la educadora planteó la siguiente pregunta:

Ma: —Oigan, ¿ustedes para qué creen que nos haya servido la entrevista del día de hoy? ¿Para qué, Silvana?

Silvana: (silencio)

Ma: —¿Qué crees que hayas aprendido hoy con la entrevista y con las respuestas que dieron nuestros compañeros?

Silvana: —Lo que nos da pena y lo que nos hace... (no se escucha bien).

Ma: —¿Quién más aprendió algo? A ver Irlanda.

Irlanda: —Aprendimos cómo son los sentimientos de los demás, y cómo los hace sentir felices.

Ma: —¿Qué más aprendimos con esta actividad?

No: —Maestra, yo aprendí lo que hacen los compañeros.

Ma: —Pero ¿de qué te diste cuenta?

No: —A escuchar lo que dijeron los compañeros.

Ma: —A escuchar lo que dijeron los compañeros. Gabriel, ¿tú qué nos puedes decir de esta actividad?

Gabriel: —Saber lo que los hace sentirse tristes, feliz o apenados.

Ma: —A ver, Alexis, ¿tú de qué te diste cuenta?

Alexis: Yo aprendí lo que hacen los compañeros...

Ma: Cristian, ¿tú qué aprendiste con la actividad del día de hoy?, o ¿de qué te diste cuenta?

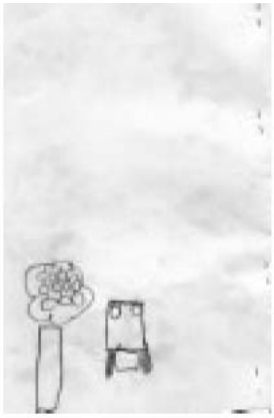
Cristian: Saber lo que hace sentir feliz, triste o apenado.

Ma: ¿De que te sirvió saber lo que hace sentir, triste, feliz o apenado a los demás?, ¿para qué te sirvió saberlo?

Cristian: —Para aprender de los demás...

Las imágenes del siguiente cuadernillo corresponden al registro realizado por Nirvana, quien durante el desarrollo de la actividad hizo lo siguiente: realizó la entrevista, sin embargo, parte de lo que registró en el cuadernillo fueron las preguntas que la educadora colocó en hojas de rotafolio en el pizarrón. Nirvana elaboró el registro con un diseño propio, utilizando recuadros para separar cada pregunta, y dibujando caras –¿a manera de punteo o viñeta?– para diferenciar cada pregunta. Además de escribir la pregunta, dibujó caritas con distintas expresiones después de las ideas escritas.

No se cuenta con el registro de las respuestas que dio su compañera al ser entrevistada, por lo que no se sabe lo que representa el dibujo que elaboró.



Anexo 7

Algunas sugerencias didácticas

El juego de representación[23]

En los juegos de representación los niños ponen en acción la autorregulación y el funciona miento simbólico, favoreciéndose las capacidades de representación y autorregulación. Materiales: Material disponible en el área o rincón de dramatización El juego de representación puede realizarse sobre casi cualquier tema que se les ocurra a los niños, de su invención o inspirado en un cuento o película.

1. Organizar a los niños para que jueguen a una representación. Antes de iniciar abrir un espacio para que expresen verbalmente lo que harán, aún cuando la actuación pueda tomar un giro dramático y desviarse del punto de partida. La representación debe prolongarse más de un día y la actividad debe concluir con la planeación de lo que se hará al otro; al día siguiente debe comenzar con un repaso y una posible revisión del escenario de la representación del día anterior.

Notas:

1. Use el material disponible en el área o rincón de dramatización. Cuanto menos específico sea el material, mejor, pues así los niños usan diferentes objetos para representar otros; por ejemplo, un cubo para representar un teléfono, un pedazo de papel para una comida, una caja grande para una nave espacial, una silla para un autobús, etcétera. Tenga pedazos de tela de colores brillantes adecuados para el tamaño de los niños y la confección de sus disfraces. Retire los juguetes con formas específicas, ¡nada de carritos!
2. Las sugerencias y la guía del maestro son muy importantes cuando se presenta cualquiera de las siguientes circunstancias.

[23] Esta actividad se adaptó del texto de Elena Bodrova y Deborah J. Leong, “El juego de representación”, en Herramientas de la mente, México, Pearson Educación de México/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2004.

1. Los niños no hablan entre sí.
2. El grupo excluye a un niño.
3. Los niños representan pocos papeles.
4. Los niños no son convincentes.
5. Los niños no utilizan objetos para representar otros objetos.
6. La dramatización es rápida, dura solamente de dos a tres minutos.
7. Se dramatizan temas aislados que no se integran en un todo. Cuando surge una nueva idea, ésta no es integrada a la representación sino que la interrumpe.

Cuando se presenta cualquiera de las circunstancias anteriores, los maestros deben dirigir más activamente la representación: deben sugerir cómo integrar a otros niños, proponer un “argumento” u otros papeles, plantear preguntas e incluso asesorar a ciertos niños.

Diálogo con cuentos[24]

Al escuchar un relato los niños tienen la oportunidad de comprender las diversas maneras que tienen las personas de ver una situación. A través del intercambio de ideas en el diálogo, se propicia en los niños la comprensión del yo y de los demás y las destrezas reflexivas.

Materiales: Cuentos diversos sobre diferentes temas

1. Leer a los niños un cuento y una vez concluida la lectura abrir un espacio para que los niños comenten ¿Qué sentimiento les ha provocado?
2. Organizar a los niños para que comenten con respecto al tema central o problemática principal que se plantea en el cuento, haciéndoles preguntas que los orienten hacia alguna cualidad o sentimiento que se exprese en el contenido. Por ejemplo, si el cuento leído es "El patito feo" las preguntas podrían ser las siguientes:

    - ¿Por qué crees que todos los animales de la granja le decían *Feo*, al patito?
    - ¿Qué características hacen que un animal o un objeto sea *feo*?
    - ¿Por qué crees que todos pensaban que los otros patitos eran bonitos?
    - ¿Qué características hacen que un animal o un objeto sea bonito?

3. Después de leer diferentes cuentos, organizar con los niños una actividad que les permita dar sus argumentos en relación con la siguiente pregunta:

¿Cómo podemos saber que un cuento provoca...

- Miedo?
- Risa?
- Llanto?
- Pensamientos?
- Emociones?

Notas:

1. En esta actividad lo más importante es que los niños expresen sus puntos de vista y den sus argumentos. Para que esto suceda, es necesario que la maestra promueva un ambiente que los ayude a expresarse.
2. Cuando los niños expresan sus ideas acerca de un problema o sentimiento, en este caso basándose en el personaje de un cuento, dan cuenta de sus propios sentimientos y necesidades. La organización de estas sesiones de intercambio de puntos de vista pueden resultar útiles para avanzar hacia poder reconocer sus propios sentimientos, así como los de otros.

[24] Esta actividad se adaptó del libro de Irene de Puig y Angélica Sátiro, Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil (4 a 5 años), Barcelona, Eumo/Octaedro (Recursos, 27), 2000.

3. La lectura de los cuentos es útil para que los niños conversen sobre prejuicios, valores, creencias u otros aspectos, por lo que tendría que cuidarse que la intención educativa no se desvíe hacia una situación de lectura de comprensión.

El cofre del tesoro[25]

Al tomar en cuenta los pensamientos, ideas y sentimientos de los demás, los niños desarrollan la capacidad de comprensión del yo y las destrezas reflexivas.

Materiales: Cajitas (1 por niño)
Etiquetas adhesivas
Pegamento Papel
Marcadores

1. Presente la situación a los niños diciendo que sus pensamientos, ideas y sentimientos son muy singulares porque hacen de cada niño una persona especial. Explique que individualmente harán un cofre del tesoro para sus especialísimos pensamientos, ideas y sentimientos.
2. Proporcióneles unas cajitas para que hagan los cofres del tesoro. Muéstreles los materiales que pueden utilizar para decorarlos como ellos quieran. Después, pueden escribir o dibujar sus ideas y guardar los papeles en sus cofres del tesoro.
3. Hable con los niños sobre la intimidad. Explique que los cofres del tesoro son privados y compromételes a que compartan la responsabilidad de garantizar que nadie curiosee en la caja de otro. No obstante, establezca un tiempo de puesta en común, de manera que, si los niños quieren, pueden optar por compartir sus pensamientos y sentimientos con sus compañeros.

Notas:

Para esta actividad puede preparar el terreno manteniendo con los niños una conversación sobre el pensamiento. Comience narrándoles un cuento o planteándoles un problema sencillo. Deténganse en medio del relato y pregúnteles cómo creen que podrían contribuir a resolverlo. Por ejemplo, ¿qué pensarías hacer si...

- Un amigo y tú quisieran utilizar el mismo juguete al mismo tiempo?
- Tu madre te dijera que no puedes ver la televisión hasta que no hagas tus deberes?
- No recordaste dónde habías dejado tu chaqueta?

Pregunte a los niños en cuántas soluciones diferentes han pensado. Haga hincapié en el valor de escuchar distintos puntos de vista.

---

[25] En H. Gardner, D. H. Feldman y M. Krechevsky (comps.), El proyecto espectrum. T.II. Actividades de aprendizaje en la educación, Pablo Manzano (trad.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Morata (Pedagogía. Educación infantil y primaria), p. 181.

Huellas dactilares[26]

Realizar con los niños un juego de huellas dactilares para poner de manifiesto el carácter único de cada persona, fortalece la capacidad de comprensión del yo.

Materiales:
Almohadilla de tinta.
Papel. Lupa.
Materiales de escritura.

1. Presente la situación explicando que las huellas dactilares son una de las muchas cosas que convierten en única a cada persona. No hay dos huellas dactilares idénticas. Por eso pueden utilizarse para identificar a sus poseedores: ¡sólo hay una persona en el mundo a la que pueda pertenecer un conjunto de huellas dactilares!*
2. Ayude a los niños a tomarlas. Si quiere, puede dar a cada uno una hoja de papel con el contorno de una mano o enseñarles a dibujar la silueta de su propia mano. Ayude a los niños a rotular el nombre de cada dedo. Después, pueden ir poniendo cada dedo en la almohadilla de tinta y colocarlo a continuación sobre el correspondiente dedo dibujado en el papel.
3. Anime a los niños a que examinen sus huellas con la lupa. También pueden compararlas con las de su compañero para ver en qué se parecen y cómo se diferencian.
4. Hay huellas dactilares de distintos tipos[27]. Recoja una huella dactilar clara de cada niño, y si es posible, amplíelas en una fotocopiadora. Haga varias copias y anime a los niños a que categoricen las huellas. Después, pueden hacer un gráfico que muestre cuántos niños tienen huellas dactilares con rizos, arcos o espirales.

Variaciones:

1. Invite a los niños para que hagan un cuadro con sus huellas dactilares. Pueden utilizar los dedos como sellos y emplear rotuladores o ceras para completar el cuadro.
2. En vez de tomar las huellas dactilares, sugiera a los niños tomar impresiones de la mano o del pie con pintura y en un gran pliego de papel. Esta actividad puede hacerse en interiores o al aire libre en un día caluroso, cerciorándose de que haya agua caliente y toallas preparadas para poder limpiarse.

---

[26] En H. Gardner, D. H. Feldman y M. Krechevsky (comps.), El proyecto espectrum. T.II. Actividades de aprendizaje en la educación, Pablo Manzano (trad.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Morata (Pedagogía. Educación infantil y primaria), p. 182.

* Nota: Se refiere a las huellas dactilares de los dedos de la mano de una persona

[27] Véase "¿Qué herramientas utilizan los científicos?", en SEP, módulo V. Exploración y conocimiento del mundo en educación preescolar. Guía de estudio, México, 2004.

Amigos[28]

Mediante la reflexión del concepto y el alcance de la amistad los niños pueden descubrir los atributos físicos, sociales e intelectuales de los compañeros para desarrollar la comprensión de los demás y descubrir los intereses y capacidades destacadas de los otros.

Materiales: Libros diversos

1. Lea en voz alta algún libro que aborde el tema de la amistad, por ejemplo: El árbol generoso, *de Shel SILVERSTEIN*. Publicado por: Trillas, México, 1989 o Willy y Hugo, de Anthony Browne. Publicado por Fondo de Cultura Económica, México 1993.
2. Converse con los niños sobre la amistad entre el árbol y el niño o entre Willy y Hugo. Hablen de los distintos aspectos de la amistad; planteándoles preguntas como las siguientes:

    - ¿Qué es un amigo?
    - ¿Qué hace que alguien sea el mejor amigo?
    - ¿Cómo haces amigos?
    - ¿Por qué es bonito tener amigos?
    - Cuando estás furioso con alguien, ¿sigue siendo tu amigo?
    - ¿Por qué se pelean los amigos?
    - ¿Cómo hacen las paces los amigos?

3. Pida a los niños que piensen en uno de sus amigos del mismo grupo. Invítelos, uno a uno, a que ante el grupo describan los atributos de su amigo con la mayor claridad posible, sin decir su nombre. Pida a los demás niños que adivinen de quién se trata.
4. Puede adaptar este ejercicio para aumentar la conciencia de los niños sobre las necesidades especiales de los demás. Por ejemplo, puede pedirles que piensen como podrían apoyar a un alumno ciego o a otro que vaya en silla de ruedas.

Variaciones:

Las actividades siguientes se basan en el concepto de la amistad y ayudan a los niños a reconocer las capacidades más destacadas de los demás. Pueden utilizarse de forma individual o como parte de una situación sobre la amistad que incluya leer libros y cantar canciones sobre la amistad, planear una fiesta, escribir cartas o invitaciones y actuar con juegos de movimiento que requieran cooperar. Como los ejercicios siguientes refuerzan la conducta reflexiva, también ayudan a crear un ambiente positivo en clase.

[28] En H. Gardner, D. H. Feldman y M. Krechevsky (comps.), El proyecto espectrum. T.II. Actividades de aprendizaje en la educación, Pablo Manzano (trad.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Morata (Pedagogía. Educación infantil y primaria), p. 188.

- La cadena de la amistad: enlace anillos de papel hasta que abarquen la clase de un lado a otro. Cada vez que descubra que un niño hace algo bueno para los otros, escríbalo en un papel y engánchelo en un anillo de la cadena (otros maestros deben hacer lo mismo). Cuando todos los anillos estén ocupados, organice una fiesta en clase.
- El juego de la amistad: haga que los niños se sienten en circunferencia y por parejas. Cada uno debe pensar en algo bueno de su compañero. Toque un tambor mientras los niños se pasan una pelota siguiendo la circunferencia. Detenga el toque de tambor. El alumno que tenga en ese momento la pelota debe contar al grupo lo que haya pensado de bueno sobre su compañero.

Los problemas de una historieta[29]

Cuando los niños escuchan un relato y comentan las posibles soluciones sobre el problema central, se propicia la comprensión del yo y de los demás, así como la capacidad de razonar sobre el compartir y la justicia

Materiales:

Imágenes de niños y un maestro

1. Contar a los niños un relato como el siguiente* "Todos estos niños y niñas están en el mismo grupo (enseñe imágenes de los alumnos y su maestro). Un día, su profesor dejó que pasaran toda la tarde haciendo dibujos con pinturas y ceras. El maestro pensó que estos cuadros eran tan buenos que los niños podrían venderlos en la tómbola de la escuela. Todos los dibujos se vendieron y la clase consiguió bastante dinero. Al día siguiente, los niños se reunieron e intentaron decidir cómo repartirían lo recaudado".
2. Plantear a los niños preguntas sobre el relato, algunas pueden ser como las siguientes, adaptadas del mismo libro:

    - ¿Qué te parece que debería hacer el grupo con el dinero?
    - Hubo algunos niños que malgastaron su tiempo dando vueltas, mientras los demás dibujaban sus cuadros. ¿Debían obtener aquellos algún dinero?
    - Alguien dijo que los niños de familias pobres deberían recibir más. ¿Qué te parece?
    - ¿Crees que los alumnos que hicieron los mejores dibujos deberían recibir más dinero?
    - Alguien dijo que el maestro debería recibir mucho porque la idea original de hacer los cuadros fue suya. ¿Debe ser así?
    - Otra persona manifestó que todos deberían recibir la misma cantidad, fuese la que fuese. ¿Estás de acuerdo?

3. Plantee a los niños otras situaciones similares con los mismos propósitos donde puedan discutir sobre lo que es justo e injusto.

---

[29] En H. Gardner, D. H. Feldman y M. Krechevsky (comps.), El proyecto espectrum. T.II. Actividades de aprendizaje en la educación, Pablo Manzano (trad.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Morata (Pedagogía. Educación infantil y primaria), p. 191.

* En el texto original dice: "que está tomado de: The Moral Child: Nurturing Children'sNatural Growth, de William Damon (1988), pp. 40-41.